



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

NAZARETH VIDAL DA SILVA

A COMPREENSÃO DA REALIDADE NA PESQUISA-AÇÃO: UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

VITÓRIA
2025



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NAZARETH VIDAL DA SILVA

**A COMPREENSÃO DA REALIDADE NA PESQUISA-AÇÃO: UM ESTUDO
COMPARADO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL**

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

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

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

VITÓRIA

2025

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

V648c Vidal da Silva, Nazareth, 1992-
A compreensão da realidade na pesquisa-ação: : um estudo comparado entre Brasil, Moçambique e Portugal / Nazareth Vidal da Silva. - 2025.
278 f. : il.

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

1. Estudo comparado. 2. Pesquisa-ação. I. Lima de Almeida, Mariangela. 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

NAZARETH VIDAL DA SILVA

**A COMPREENSÃO DA REALIDADE NA
PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO
ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL**

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

Aprovada em 27 de agosto de 2025.

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

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
UNISANTOS/Universidade Católica de Santos

Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
UMinho/Universidade do Minho



**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 **Nazareth Vidal da Silva**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas, do dia 27 de agosto do ano dois mil e vinte e cinco, apresentada 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 pelos Doutores: Denise Meyrelles de Jesus, Reginaldo Célio Sobrinho, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada "A COMPREENSÃO DA REALIDADE NA PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL". Terminada a apresentação da aluna, o 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 a aprovada somente terá direito ao título de Doutora 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, 27 de agosto de 2025.

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

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

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
UNISANTOS/Universidade Católica de Santos

Professora Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
UMinho/Universidade do Minho



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

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA, PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “A COMPREENSÃO DA REALIDADE NA PESQUISA-AÇÃO: ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL” elaborada por **Nazareth Vidal da Silva**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 27 de agosto de 2025, que esta seja (**assinale com um X, um dos itens abaixo**):

(x) Aprovada

() Reprovada

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

Mariangela Lima de Almeida	_____
Denise Meyrelles de Jesus	_____
Reginaldo Célio Sobrinho	_____
Maria Amélia do Rosário Santoro Franco	_____
Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira	_____



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 09/10/2025 às 16:01

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1217858?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 11/10/2025 às 07:48

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1219088?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
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 14/10/2025 às 14:01

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1220554?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 14/10/2025 às 14:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1220621?tipoArquivo=O>

Dedico este trabalho a Deus, que me concedeu vida e sabedoria para chegar até aqui.

À professora doutora Mariangela Lima de Almeida, por me enxergar desde a graduação!

Dedico também aos meus pais, Santa e Ozias, por todo o amor e apoio sem limites.

Aos meus avós (todos *in memoriam*), pelo amor e pela admiração!

Dedico a Maria José, pela nossa amizade e pelo fechamento acadêmico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, porque, me sustentou nessa trajetória desde o início até o final, mostrando-me mais uma vez que é Deus dos deuses. Toda a honra e toda a glória sejam dadas ao Senhor!

Agradeço também à minha orientadora, Prof^a Dr^a Mariangela Lima de Almeida, por persistir com as vagas para a pós-graduação mesmo no momento difícil e triste da pandemia. Obrigada pelas orientações e oportunidades acadêmicas nesse período. Obrigada por me enxergar desde a graduação e me convidar para o grupo de pesquisa, para que eu pudesse aprender e me desenvolver nesse grupo que se caracteriza principalmente por ser coletivo e colaborativo! Gratidão!

Aos meus pais, Santa e Ozias, que, mesmo entendendo pouco todos esses processos, me apoiaram nas minhas decisões e escolhas, externo profunda gratidão. Um dia disseram que teriam uma filha doutora: juntos conseguimos! Amo muito vocês! Sou grata ao meu irmão Gabriel; a toda a família Vidal e Silva; aos amigos e companheiros, pelo apoio e pela compreensão diante de minhas ausências em muitos momentos e eventos; à minha avó Santa, que nos deixou no meio deste percurso. A senhora faz muita falta!

Agradeço à amiga querida — meu fechamento acadêmico desde a graduação — Maria José Carvalho Bento, por me “orientar para vida” e por ser exemplo de resiliência! Desejo muita saúde para que possamos desfrutar de vários momentos juntas!

Sou muito agradecida à família Lima de Almeida e ao Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq-Ufes), por compor a beleza do amigo crítico em meu processo e nos ricos momentos de pesquisa, de estudo, de aprendizado, de planejamentos e de viagens compartilhadas. Estendo essa gratidão aos companheiros da Turma 18D do Doutorado em Educação. Representamos a maioria do PPGE!

Manifesto minha gratidão às turmas de Pedagogia e de outras licenciaturas, pelos momentos de aprendizado compartilhados durante os Estágios em Docência, nas disciplinas de Introdução à Pesquisa Educacional, Didática e Seminário Integrador I.

Também agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo (*campus* Goiabeiras) e a toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelo suporte e pela infraestrutura disponibilizada; aos queridos docentes e discentes do Programa, com quem tive a oportunidade de aprender durante o doutorado. Sou grata à Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus, ao Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho e a Profª Drª Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelas contribuições direcionadas ao trabalho desde a Qualificação I até a defesa da tese.

Agradeço à Profª Drª Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira, pela supervisão do estágio técnico-científico na Universidade do Minho (Braga/Portugal), pela disponibilidade e pelas contribuições direcionadas ao trabalho desde a Qualificação II até o final desta tese. Sou grata aos autores-pesquisadores e professores-pesquisadores do Brasil, de Moçambique e de Portugal. Com vocês esse trabalho foi possível! Agradeço ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santos (Fapes), que possibilitou a realização deste estudo.

À Drª Fernanda Bento e ao Dr. Daniel Escobar, expresse minha gratidão pelo cuidado com minha saúde cardiológica e neurológica nesse processo; à Profª Virgínia Albuquerque, por seu conhecimento e sua dedicação na leitura e na revisão deste estudo; a todos que contribuíram direta e indiretamente para que eu pudesse finalizar esta trajetória com louvor. MUITO OBRIGADA!

Quando minha determinação fraquejou
Quando a minha força acabou
Cheguei a pensar em desistir
E em parar e nunca mais tentar
Lembrei que sozinha eu não estava
A mão de Deus me segurou
Quando a minha fé faltou diante do impossível

Mas é só chamar pelo seu nome
Irei com fé em suas vestes então tocar
Verei o meu milagre acontecer
A porta se abrir, eu irei ver
Para mim é impossível, mas para Deus não é

Sua presença é minha companhia
O Senhor está comigo todo dia
Minha proteção, meu abrigo!
Protegida eu não temo o inimigo
Porque sozinha eu não estou
Apoiada no Senhor, eu vou
Jamais irei duvidar
Diante do Impossível

Mas é só chamar pelo seu nome
Irei com fé em suas vestes então tocar
Verei o meu milagre acontecer
A porta se abrir, eu irei ver
Para mim é impossível, mas para Deus não é

(É só chamar seu nome, Cristina Santana)

RESUMO

O estudo analisa os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto do Brasil, de Moçambique e de Portugal, o qual toma a pesquisa-ação como perspectiva de investigação. Mapeia estudos sobre pesquisa-ação produzida entre o período de 2010-2023 e toma como *corpus* de análise nove estudos realizados. Analisa os interesses que emergem nos argumentos escritos — relatórios de estágio, dissertações e teses — e nos argumentos ditos — espaços discursivos —, defendidos pelos autores-pesquisadores sobre a compreensão da realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados. Colabora para a sistematização de processo formativo em parceria com estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. O estudo fundamenta-se nos conceitos de racionalidade, interesses constitutivos do conhecimento, agir comunicativo, entendimento mútuo, consenso provisório, argumento e discurso da Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas. Desenvolve-se a partir de pesquisa de natureza qualitativa e assume como perspectiva epistemológico-metodológica o Estudo Comparado Internacional por meio da “pesquisa da pesquisa-ação”. O estudo se organizou em seis momentos, a saber: condução da ética na pesquisa; levantamento e mapeamento das produções nos contextos institucionais; pesquisa documental para compreensão do contexto da produção; estágio técnico-científico na Universidade do Minho em Braga/Portugal; organização e desenvolvimento dos espaços discursivos; movimento de colaboração com Moçambique. A organização das produções acadêmicas ocorreu a partir do quadro esquemático inspirado nos princípios da matriz paradigmática. A análise de dados realizou-se pela via dos círculos argumentativos, empreendidos pela via dos argumentos dos autores nos textos escritos e nos espaços discursivos, fundamentados na Teoria do Agir Comunicativo. Evidencia-se mediante mapeamento que é importante compreender os contextos, para que seja possível perceber as especificidades de cada localidade. Constata que há interesses que emergem nos argumentos escritos e ditos pelos autores-pesquisadores e que os contextos (político-

educacional e institucional), além dos pressupostos da intenção de mudança, da relação entre pesquisador e participante e do processo de pesquisa influenciam os modos de agir no movimento de compreensão da realidade para transformação. Considera que, para compreender e analisar os pressupostos epistemológicos e filosóficos da pesquisa-ação, é fundamental disposição para colaborar. Conclui com a tese de que é fundante haver interesse emancipatório perpassado por agir comunicativo forte entre os participantes (autores e atores) na compreensão da realidade em uma pesquisa-ação para que ocorra transformação significativa de concepções e ações dos contextos investigados.

Palavras-chave: Estudo Comparado Internacional; Teoria do Agir Comunicativo; pesquisa da pesquisa-ação; compreensão para transformação da realidade; interesses constitutivos do conhecimento.

ABSTRACT

The study analyzes the interests underlying the assumption of understanding reality for transformation in academic production and in the discourses produced by author-researchers in the context of Brazil, Mozambique, and Portugal. It adopts action research as a research perspective, maps studies on action research produced between the period 2010-2023 and takes nine studies carried out as the corpus of analysis. It analyzes the interests that emerge in written arguments—internship reports, dissertations, and theses—and in spoken arguments—discursive spaces—defended by author-researchers regarding the understanding of reality for transformation in the different modes of action research across the countries studied. It contributes to the systematization of the training process in partnership with students and faculty from the School of Education at Eduardo Mondlane University. It is based on the concepts of rationality, constitutive interests of knowledge, communicative action, mutual understanding, provisional consensus, argument and discourse of the Theory of Communicative Action, by Jürgen Habermas. It is developed based on qualitative research and adopts the epistemological and methodological perspective of International Comparative Studies through "action research." It was organized into six stages, namely: conducting research ethics; surveying and mapping productions in institutional contexts; documentary research to understand the context of production; technical-scientific internship at the University of Minho in Braga/Portugal; organization and development of discursive spaces; and collaboration movement with Mozambique. The academic productions were organized based on a schematic framework inspired by the principles of the paradigmatic matrix. Data analysis was conducted through argumentative circles, based on the authors' arguments in written texts and discursive spaces, based on the Theory of Communicative Action. Mapping highlights the importance of understanding contexts to understand the specificities of each location. It finds that interests emerge in the arguments written and expressed by the authors-researchers, and that the contexts (political, educational, and institutional), in addition to the assumptions of the intention to change, the relationship between researcher and participant, and the research process, influence the ways of acting in the movement from understanding reality to transformation. It considers that, to understand and analyze the epistemological and philosophical assumptions of action research, a

willingness to collaborate is essential. It concludes with the thesis that an emancipatory interest permeated by strong communicative action among the participants (authors and actors) in understanding reality in action research is fundamental for a significant transformation of conceptions and actions in the contexts investigated.

Keywords: International Comparative Study; Theory of Communicative Action; action research; understanding for the transformation of reality; constitutive interests of knowledge.

RESUMEN

El estudio analiza los intereses que subyacen al supuesto de comprender la realidad para la transformación en la producción académica y en los discursos producidos por autores-investigadores en el contexto de Brasil, Mozambique y Portugal. Adopta la investigación-acción como perspectiva de investigación, mapea estudios sobre investigación-acción producidos entre el período 2010-2023 y toma nueve estudios realizados como corpus de análisis. Analiza los intereses que emergen en los argumentos escritos (informes de prácticas, disertaciones y tesis) y en los argumentos orales (espacios discursivos) defendidos por autores-investigadores respecto a la comprensión de la realidad para la transformación en las diferentes modalidades de investigación-acción en los países estudiados. Contribuye a la sistematización del proceso de formación en colaboración con estudiantes y docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Eduardo Mondlane. Se basa en los conceptos de racionalidad, intereses constitutivos del conocimiento, acción comunicativa, comprensión mutua, consenso provisional, argumentación y discurso de la Teoría de la Acción Comunicativa, de Jürgen Habermas. Se desarrolla a partir de una investigación cualitativa y adopta la perspectiva epistemológica y metodológica de los Estudios Comparativos Internacionales mediante la investigación-acción. Se organizó en seis etapas, a saber: conducción de la ética de la investigación; levantamiento y mapeo de producciones en contextos institucionales; investigación documental para comprender el contexto de producción; pasantía técnico-científica en la Universidad de Minho en Braga/Portugal; organización y desarrollo de espacios discursivos; y movimiento de colaboración con Mozambique. Las producciones académicas se organizaron con base en un marco esquemático inspirado en los principios de la matriz paradigmática. El análisis de datos se realizó mediante círculos argumentativos, basados en los argumentos de los autores en textos escritos y espacios discursivos, con base en la Teoría de la Acción Comunicativa. El mapeo destaca la importancia de comprender los contextos para comprender las especificidades de cada lugar. Se concluye que los intereses emergen en los argumentos escritos y expresados por los autores-investigadores, y que los contextos (político, educativo e institucional), además de los supuestos de la intención de cambio, la relación entre investigador y participante, y el proceso de investigación, influyen en las formas de actuar en el

movimiento de la comprensión de la realidad a la transformación. Se considera que, para comprender y analizar los supuestos epistemológicos y filosóficos de la investigación-acción, es esencial la disposición a colaborar. Se concluye con la tesis de que un interés emancipador permeado por una fuerte acción comunicativa entre los participantes (autores y actores) en la comprensión de la realidad en la investigación-acción es fundamental para una transformación significativa de las concepciones y acciones en los contextos investigados.

Palabras clave: Estudio Comparativo Internacional; Teoría de la Acción Comunicativa; investigación-acción; comprensión para la transformación de la realidad; intereses constitutivos del conocimiento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma sobre a compreensão da realidade na pesquisa-ação.....	69
Figura 2 – Demonstração geográfica Brasil X Espírito Santo X Vitória X Ufes	102
Figura 3 – Demonstração geográfica Moçambique X Maputo X Universidade Eduardo Mondlane	104
Figura 4 – Demonstração geográfica Portugal X Braga X UMinho	107
Figura 5 – Movimento de análise no círculo argumentativo	131
Figura 6 – Processo de análise de produções acadêmicas, de espaços discursivos e de documentos normativos no 1º Círculo Argumentativo.....	156
Figura 7 – Nuvem de palavras com definição dos participantes sobre Pesquisa-ação	220
Figura 8 – A relação entre os interesses e os modos de compreender a realidade para transformação	236

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –Evolução da produção discente na Ufes.....	139
Gráfico 2 – Evolução da produção discente na UMinho.....	146

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Brasil	101
Mapa 2 – Moçambique	103
Mapa 3 – Portugal	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tendências da pesquisa-ação a partir da década de 1970	43
Quadro 2 – Tipos de pesquisa-ação segundo Grundy (1988).....	46
Quadro 3 – Espaços discursivos no Brasil	117
Quadro 4 – Espaços discursivos em Moçambique.....	118
Quadro 5 – Espaços discursivos em Portugal.....	118
Quadro 6 – Quadro esquemático	124
Quadro 7 – Quantitativo de produções encontradas sobre a Ufes por termos e por anos	138
Quadro 8 – Produções encontradas por termos no período de 2010 a 2023.....	143
Quadro 9 – Quantitativo de produções encontradas por termos e período de 2010 a 2023 na UMinho	146
Quadro 10 – 1º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão entre Brasil e Moçambique sobre pesquisa-ação	216
Quadro 11 – 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão entre Brasil e Moçambique sobre pesquisa-ação	219

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARN	<i>Collaborative Action Research Network</i>
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Fapes	Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gergees-ES	Grupo de Estudo-Reflexão: Gestão de Educação Especial do Estado do Espírito Santo.
Grufopees	Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial”
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Idea	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i> ou Lei da Educação de Indivíduos com Deficiências
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto Nacional de Estatística
Isedef	Instituto Superior de Estudos de Defesa
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAEE	Público-alvo da educação especial
PGM	Portal Eletrônico do Governo de Moçambique
PIB	Produto Interno Bruto

Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPGEEDUC	Programa de Pós-Graduação em “Ensino, Educação Básica e Formação de Professores
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RiUfes	Repositório Institucional da Ufes
RTI	<i>Response-to-Intervention</i> ou Resposta-à-Intervenção
SRE	Superintendências Regionais de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UMinho	Universidade do Minho

SUMÁRIO

1	A COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA: COMO EU ME CONSTITUÍ PESQUISADORA E PROFISSIONAL A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO .	23
1.1	REFLEXÕES INICIAIS EMERGENTES NO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	29
1.2	DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO AOS OBJETIVOS	37
1.2.1	Objetivo geral.....	38
1.2.2	Objetivos específicos	39
2	PESQUISA-AÇÃO E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ..	41
2.1	A PESQUISA-AÇÃO E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO	41
2.1.1	A pesquisa-ação na Educação	47
2.1.2	A pesquisa-ação colaborativo-crítica	49
3	ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A COMPREENSÃO DA REALIDADE: DIÁLOGOS COM A LITERATURA	54
3.1	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PESQUISA-AÇÃO: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DE PESQUISAR A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	55
3.2	A COMPREENSÃO DA REALIDADE NA PESQUISA-AÇÃO: ASPECTOS QUE SE APRESENTAM NAS PRODUÇÕES	64
4	JÜRGEN HABERMAS E SUA CONTRIBUIÇÃO À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	71
4.1	VIDA E OBRA DE JÜRGEN HABERMAS	71
4.2	TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E RACIONALIDADE COMUNICATIVA	74
4.2.1	Contribuições de Habermas para constituição dos espaços discursivos para compreensão dos contextos.....	79
4.3	TEORIA DO CONHECIMENTO DE JÜRGEN HABERMAS	85
4.3.1	Interesses constitutivos do conhecimento e enfoques epistemológicos: implicações na/para a produção do conhecimento.....	89
4.3.2	Interesse emancipatório e enfoque crítico: subsídio para produção do conhecimento sobre pesquisa-ação.....	92
5	A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	95

5.1	O CAMPO DE PESQUISA.....	100
5.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	107
5.3	O PROCESSO DA PESQUISA	108
5.3.1	Condução da ética na pesquisa	108
5.3.2	Levantamento e mapeamento das produções nos contextos institucionais	109
5.3.3	A pesquisa documental: compreensão do contexto da produção	111
5.3.4	O estágio técnico-científico na Universidade do Minho em Braga/Portugal	113
5.3.5	Organização e desenvolvimento do espaço discursivo: sua composição em nosso estudo	115
5.3.6	O movimento de colaboração com Moçambique	119
5.3.6.1	<i>Primeiro momento: compreensão da realidade</i>	119
5.3.6.2	<i>Segundo momento: organização do processo de aprendizagem.....</i>	119
5.3.6.3	<i>Terceiro momento: a colaboração com os processos formativos em Moçambique</i>	120
5.4	A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	120
5.4.1	A organização da produção acadêmica no Quadro Esquemático	120
5.5	A ANÁLISE COMUNICATIVA.....	128
6	A PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DOS ARGUMENTOS ESCRITOS AOS DITOS.....	134
6.1	O PROCESSO DE CRIAÇÃO E O OBJETIVO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	134
6.2	A EVOLUÇÃO DAS PRODUÇÕES DE PESQUISA-AÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	137
6.3	A FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRODUÇÕES	149
6.4	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS PRODUÇÕES	151
7	O CÍRCULO ARGUMENTATIVO: A COMPREENSÃO DA REALIDADE PARA TRANSFORMAÇÃO DO CONTEXTO	155
7.1	OS CONTEXTOS: DE ONDE EMERGE A PESQUISA-AÇÃO.....	157
7.1.1	Os contextos político-educacionais: os interesses e sua interferência na compreensão da realidade	158

7.1.2	Os contextos institucionais: os interesses e sua interferência na compreensão da realidade	165
7.2	INTENÇÃO DE MUDANÇA: DAS INTENCIONALIDADES ÀS PROPOSTAS PARA TRANSFORMAÇÃO	179
7.3	RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PARTICIPANTE: DA INTERVENÇÃO À COLABORAÇÃO E À NEGOCIAÇÃO	188
7.4	PROCESSO DE PESQUISA: DAS AÇÕES INSTRUMENTAIS OU ESTRATÉGICAS ÀS AÇÕES COMUNICATIVAS	198
7.5	ALGUMAS REFLEXÕES	206
8	PRIMEIROS MOVIMENTOS DE COLABORAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E A UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE: MOVIMENTOS QUE SE CONSTITUEM AO COMPREENDER A REALIDADE DE MOÇAMBIQUE	209
8.1	OS TEOREMAS CRÍTICOS: COMPREENSÕES, DEMANDAS E NECESSIDADES	210
8.2	A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: DAS INTENÇÕES INDIVIDUAIS ÀS INTENÇÕES COLETIVAS	214
8.3	A CONDUÇÃO DA LUTA POLÍTICA: CONSTITUÍNDO UMA PESQUISA-AÇÃO	224
9	COMPREENSÕES CONSTRUÍDAS E POSSIBILIDADES DE NOVOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PESQUISA-AÇÃO	228
9.1	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS QUE EMERGEM SOBRE A PESQUISA-AÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	229
9.2	OS INTERESSES E O MODOS DE COMPREENDER A REALIDADE PARA TRANSFORMAÇÃO: POTÊNCIAS NA E PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE	232
9.3	POSSIBILIDADES PARA NOVOS OUTROS DIÁLOGOS, OUTRAS REFLEXÕES E NOVAS OUTRAS PESQUISAS	237
9.4	NOSSO PROCESSO NA CONSTITUIÇÃO DA TESE	238
	REFERÊNCIAS	241
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	264

APÊNDICE A – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES UTILIZADAS PARA REVISÃO DE LITERATURA	268
APÊNDICE B – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESPAÇO DISCURSIVO.....	270
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	271
APÊNDICE D – PRODUÇÕES ACADÊMICAS MAPEADAS	274
APÊNDICE E – ESPAÇOS DISCURSIVOS (BRASIL).....	275
APÊNDICE F – ESPAÇOS DISCURSIVOS (MOÇAMBIQUE)	277
APÊNDICE G – ESPAÇOS DISCURSIVOS (PORTUGAL).....	278

1 A COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA: COMO EU ME CONSTITUÍ PESQUISADORA E PROFISSIONAL A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO¹

A pesquisa-ação não convém nem aos “mornos”, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos (Barbier, 2007, p. 33).

Início essa tese com o compartilhamento de minha trajetória sob os argumentos de Barbier (2007), pois como pesquisadora e profissional que me constituí pela via da pesquisa, sobretudo a partir do método da pesquisa-ação, tal premissa nunca deixou de se fazer presente e sempre atual. Costumo brincar, mas falo sério que “a pesquisa-ação é um estilo de vida”, isso porque, quando menos se espera, ela está fazendo parte do dia a dia, permeando ações, seja nas mais diversas relações de trabalho que são estabelecidas, seja sua família, na vizinhança, na igreja, entre tantos outros espaços.

Além disso, os processos que me constituíram e me trouxeram até a presente tese só foram possíveis a partir do encontro com a metodologia de pesquisa. Quando nos é colocada a espiral cíclica de planejamento — ação, observação e reflexão (Carr; Kemmis, 1988) — a todo momento, se comprometidos com tais elementos, nos vemos nesse movimento. É considerando esse ciclo que, na tese, nos propomos a continuar esse movimento e, dessa vez, compreendendo e analisando um pressuposto da pesquisa-ação em específico.

Logo no começo do percurso do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees – CNPq/Ufes), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2013, lá estava eu como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e também integrante do grupo de pesquisa, após aceitar convite de uma professora da graduação (coordenadora do grupo e minha orientadora).

¹ Nesse item, passo a me referir a experiências pessoais, por isso o uso da primeira pessoa do singular.

A princípio era tudo muito novo em relação às questões que se colocavam, pois, um dos princípios fundamentais que sempre nortearam as ações do Grufopees dizem respeito ao “fazer com” e não ao “fazer para” (Barbier, 2007). Falo por experiência própria! Nesse sentido, me recordo que, em nossa primeira pesquisa, os gestores municipais e estaduais foram convidados a participarem de processo permeado por formação continuada e lembro quando chegaram querendo uma formação que entendemos ser voltada pela perspectiva da racionalidade instrumental-técnica (Habermas, 2012).

Nessa perspectiva, o contexto do qual emergem demandas, necessidades, problematizações e reflexões dos envolvidos não é considerado; no entanto, os participantes que tão logo tornar-se-iam autores e atores dos processos, seja da pesquisa, seja da extensão juntos, após momento de reflexão, elaboram de modo colaborativo e participativo o conceito de formação continuada, com base na necessidade do grupo em materializar as políticas de formação continuada de profissionais em suas redes de ensino (Almeida; Bento; Silva, 2018).

O primeiro projeto de pesquisa do Grufopees se constituiu dessa forma e o meu envolvimento mais individual com a pesquisa foi se delineando quando tive a experiência de ser bolsista voluntária de iniciação científica, o que favoreceu minha participação na pesquisa intitulada *Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão de educação especial: a região sul do estado do Espírito Santo*², realizada nas secretarias municipais de educação e nas Superintendências Regionais de Educação (SRE) de Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim e Guaçuí, com gestores da redes estadual e municipal de ensino, no período de 2013 a 2017. Fui assim me constituindo pesquisadora e profissional. Nessa conjuntura, concordamos que “[...] como pesquisadores, temos a responsabilidade social e ética de ir para além das soluções imediatas da prática. Temos o compromisso com a produção de conhecimentos científicos” (Almeida, 2010, p. 212). No âmbito da pesquisa-ação desenvolvida, analisamos que

² Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da Chamada MCTI/CNPQ/Universal 14/2014 - Processo N° 455731/2014-1, também aprovado e registrado na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (PRPPG/Ufes) com n° 4064/2013.

[...] para o profissional da educação, ter clareza sobre os pressupostos da educação emancipadora se faz indispensável para compreender a proposta de formação docente como processo político libertador. Compreender os princípios da educação libertadora e emancipadora o torna um profissional que se vê como sujeito democrático, viabilizando a sua própria autonomia, como também a do seu educando/aluno (Bento; Silva, 2015, p. 74-75).

Ainda sob o ponto de vista da continuidade, esperávamos que a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvida pudesse estimular outros professores-pesquisadores. Ineri-me em um contexto de pesquisa que sempre apostou na compreensão e transformação da realidade, sobretudo das políticas existentes,

[...] mediante autorreflexão organizada por grupos de estudo-reflexão, os quais possibilitam contribuir para o avanço do conhecimento sobre a formação dos profissionais, em especial na gestão pública em educação especial [...]” (Almeida; Bento; Silva, 2018, p. 265).

Os gestores de Educação Especial, conforme revelam as pesquisas (Almeida, 2016; Gonçalves, 2008; Pantaleão, 2009) vêm se responsabilizando em fomentar e implementar formação continuada nos municípios. Nesse sentido, já no mestrado, parti para uma outra fase em minha formação continuada.

Em busca de novos conhecimentos e por considerar a importância dessa discussão, além de demanda que emergia de um contexto específico, no caso no município de Marataízes, novamente fui conduzida para uma pesquisa-ação, no caso em uma perspectiva colaborativa-crítica, por estar inserida em um grupo de pesquisa (o que facilita e possibilita muito a constituição dos processos ao se considerar a pesquisa-ação colaborativo-crítica). Esses processos se debruçam nos estudos sobre Educação Especial, Formação de Professores pela via da pesquisa-ação.

Assim, com a inserção no mestrado em 2017, através do Programa de Pós-Graduação em “Ensino, Educação Básica e Formação de Professores” (PPGEEDUC), pioneiro no município de Alegre/ES, houve continuidade de articulação com os estudos no grupo de pesquisa e a realização da pesquisa no município de Marataízes/ES.

No âmbito da pesquisa-ação, pude aprofundar-me como pesquisadora nos conhecimentos sobre os pressupostos da pesquisa-ação, sobretudo na perspectiva

colaborativo-crítica, nas ações, por exemplo, da compreensão da realidade, nas relações estabelecidas com os pesquisadores-participantes. Apostamos na ciência social crítica habermasiana, percebida como “[...] um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que se estuda e os participantes se convertam em investigadores” (Carr; Kemmis, 1988, p. 13). Assim, o participante “[...] como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigido à melhoria de suas qualidades educativas” (Contreras, 2012, p. 132).

Ainda no período do mestrado, no ano de 2019, participei do 2º Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreidiálogos³ e Visita Técnica, em Braga/Portugal, nas escolas pertencentes ao agrupamento de escolas D. Maria II, de Vila Nova de Famalicão, e no Centro de Formação da Associação de Escolas do mesmo distrito.

O processo como um todo me proporcionou crescimento acadêmico, pessoal e profissional, não necessariamente de forma separada, mas uma intercalada à outra. Antes eu era uma pessoa e profissional, saindo diferente de como eu entrei. Considerando que “[...] uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que resolve. Ela incomoda quase sempre os poderes estabelecidos” (Barbier, 2007, p. 144), é evidente que meu processo formativo não pararia e ali se estenderia, isso porque já naquele momento tinha a convicção de que a pesquisa-ação “[...] é compreendida como possibilidade para transformação da realidade social — das práticas e das ações dos envolvidos, além de ser emancipatória” (Silva, N., 2019, p. 197).

Sendo assim, eu queria levantar outras questões que poderiam ser aprofundadas em outros estudos. Em 2021, entrei no doutorado com a intenção de compreender os processos da formação continuada desenvolvidos por grupo de pesquisa, considerando o período de 2013 a 2021, na perspectiva da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, à luz da Teoria do Agir Comunicativo.

É importante destacar que os processos de internacionalização mencionados anteriormente despertaram o desejo e a intenção no desenvolvimento de projeto de pesquisa com vistas ao Estudo Comparado Internacional e dar prosseguimento à rede

³ Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

de cooperação⁴ pela via de estágio técnico-científico⁵. Em 2022, inserida nas ações do Grufopees (CNPq/Ufes), considerando processo inicial do grupo com novo foco investigativo — o de analisar as perspectivas teórico-metodológicas de pesquisa-ação no Brasil, em Portugal, Moçambique, Angola e Cabo Verde —, a proposta de minha pesquisa de doutorado foi se modificando, não somente pelas demandas que a inserção no grupo foi exigindo, mas também a partir de nossos estendimentos como pesquisadores.

É importante contextualizar a trajetória para chegar nessa mudança. Em 2015, foi criada a Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa – Estreidiálogos, como resultado da realização do Congresso Anual da *Collaborative Action Research Network* (CARN) sediado em Braga, Portugal. Vale destacar que uma das importantes ações dessa rede é a publicização da produção científica sobre investigação-ação elaborada em países de língua portuguesa (Revista Estreidiálogos).

Em 2021, o Grufopees (CNPq/Ufes)⁶ foi responsável pela organização do III Congresso da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa – Estreidiálogos. O Congresso ocorreu entre os dias 22 e 26 de novembro, em formato virtual, com o tema “Interfaces entre a pesquisa-ação e as lutas sociais na atualidade”. Com o objetivo de fomentar a produção de conhecimentos na área da pesquisa-ação, contou com a participação de representantes de países de língua portuguesa, como Brasil, Portugal, Moçambique, Angola e Cabo Verde. A participação da líder do Grufopees na diretoria da Rede Estreidiálogos e a coordenação geral do evento realizado em 2021 possibilitaram a construção de uma rede de parceria com pesquisadores nos países mencionados. Do evento realizado, observou-se que a

[...] complexidade das relações humanas nos exige cada vez mais incorporar em todas as áreas do conhecimento o pressuposto de que todo conhecimento é proveniente dos interesses humanos e que devem ser socialmente

⁴ Rede estabelecida com o Grufopees (CNPq/Ufes) desde 2015.

⁵ Durante 45 dias, a partir de “Edital Fapes Nº 29/2022 - Estágio Técnico-Científico - 2ª Chamada” desenvolvi estágio técnico-científico na Universidade do Minho (UMinho), sob supervisão da Profª Drª Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira.

⁶ Grupo de pesquisa registrado no CNPq pela Universidade Federal do Espírito Santo, liderado pela Profª Drª Mariangela Lima de Almeida.

sustentáveis (Congresso Bienal da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa - Estreidiálogos, 2021, p. 2).

Além disso, destaco que, nas últimas décadas, têm crescido as redes internacionais de pesquisadores que se dedicam à pesquisa-ação em diferentes áreas do conhecimento. Evidencio também que tivemos o privilégio de termos como participante do evento o professor Silvio Sanchez-Gamboa (*in memoriam*), uma das referências em análise epistemológica em nosso país e que, naquela oportunidade, convidou os membros associados a analisarem os anais do Congresso Bienal da rede lusófona de investigação-ação colaborativa – Estreidiálogos. Hoje o grupo, através de uma pesquisa guarda-chuva em parceria com a rede, propõe algo mais abrangente através da pesquisa intitulada *Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos*, que objetiva:

[...] 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 (Almeida, 2022, p. 5).

O estudo em tela é vinculado a essa pesquisa maior. No processo inicial de cada pesquisa-ação de que estive fazendo parte, o momento de escutar os interessados e envolvidos, a partir de uma escuta sensível (Barbier, 2007) era fundamental para que fosse constituído algo que partisse das demandas, dos interesses e das necessidades dos envolvidos, a fim que se sentissem parte e de fato se tornassem investigadores de suas próprias ações (Carr; Kemmis, 1988).

Colocada nesse processo de nova pesquisa do Grufopees, a partir da inserção da busca por apreender nos movimentos do grupo de pesquisa os diferentes contextos nos quais a produção do conhecimento, pela via da pesquisa-ação, tem sido desenvolvida, o pressuposto da compreensão da realidade para transformação apresentou-se como essencial, convidando-nos a compreender como esses processos se constituem em três países diferentes: Brasil, Moçambique e Portugal. É o que nos propomos a fazer neste estudo. Por que “nos propomos”? Porque no movimento do Grufopees, mesmo que a escrita do pesquisador seja individual, os processos desenvolvidos são coletivos e colaborativos.

1.1 REFLEXÕES INICIAIS EMERGENTES NO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

[...] Mais que tudo, conhecimento é ambivalente: sempre foi nossa arma mais decisiva da emancipação, mas não o é menos da colonização (Demo, 2000, p. 37).

Compreendemos a partir da epígrafe, assim como o autor, que conhecimentos possuem diferentes significados. Com base nisso, temos a oportunidade de nos tornarmos independentes/emancipados como pessoas e sociedade. Neste estudo⁷, assumimos tal conceito a partir da teoria habermasiana, entendendo que o conhecimento está ligado aos interesses humanos, que orientam a sua produção (Habermas, 2014). Habermas (2014), por sua vez, argumenta que o conhecimento “[...] não é um mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante, nem é o ato de um ser racional puro inteiramente desligado dos contextos de vida como contemplação” (Habermas, 2014, p. 300).

Tais compreensões sobre o conhecimento e nossa proposição em desenvolver análise da produção do conhecimento sobre pesquisa-ação/investigação-ação fazem-nos colocar em evidência — e é importante destacar — um dos ramos da filosofia que estuda o conhecimento: a epistemologia. Trata-se de “[...] estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (Japiassú, 1979, p. 16).

De acordo com Gamboa (1987), existia uma perspectiva antiga sobre a epistemologia, em que em um determinado período histórico houve uma quebra entre a filosofia e ciência, que fez com que a *Teoria do conhecimento* fosse reduzida à *Teoria da Ciência*, ou seja, houve um esquecimento do entrelaçamento “[...] entre a reflexão sobre as ciências e o processo de desenvolvimento do gênero humano foi a base para

⁷ A realização desta pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes). Além disso, este estudo de doutorado vincula-se ao projeto de pesquisa do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees – CNPq/Ufes), aprovado e consubstanciado pelo Parecer nº 6.275.582, obtendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) com o código nº 70563323.5.0000.5542 (Ver ANEXO A).

a redução [...]” (Gamboa, 1987, p. 5). No entanto, era preciso rever tudo isso, sendo preciso recuperar as questões filosóficas que ficaram esquecidas ao longo do tempo.

Nesse contexto, surgiu uma nova proposição — a epistemologia crítica de Jürgen Habermas. O autor “[...] faz uma crítica ao cientismo, contestando as formas ingênuas do cientificismo positivista” (Tesser, 1994, p. 96). Isso posto, indo além do que propunham seus antecessores da Escola de Frankfurt, Habermas provou, no que tange aos aspectos epistemológicos do conhecimento, que não há neutralidade científica. Assim, na obra *Conhecimento e interesse*, argumenta que todo conhecimento é colocado em movimento através dos interesses que os conduzem (Habermas, 2014), contribuindo para a compreensão das sociedades capitalistas avançadas e na radicalização da razão, que se apresenta emancipatória.

Ao refletirmos sobre a produção do conhecimento ainda na perspectiva habermasiana, vale destacar que a racionalidade técnica de cunho positivista “[...] postula um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas” (Franco, 2016, p. 112), fazendo com que haja dicotomia entre teoria e prática e falta de relação entre sujeitos. No entanto, a partir de uma perspectiva crítica, fundamentada na teoria crítica, procura-se atingir objetivos emancipatórios por meio da razão. Nesse sentido, Habermas (1989) a partir da proposição de uma outra racionalidade, a comunicativa, é possível vislumbrar “[...] a integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e de luta política desenvolvidos por grupos com o objetivo de sua própria emancipação” (Franco, 2016, p. 114).

Mediante as diversas questões colocadas de uma educação para todos nos últimos anos, procuramos assumir essa forma de conceber a racionalidade a partir dos postulados habermasianos, desenvolvendo movimentos investigativos que demandam aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos a fim de romper com metodologias positivistas, buscando possibilitar aos participantes envolvidos processos emancipatórios que visem à compreensão e à transformação de suas realidades.

Esses movimentos são possíveis a partir da utilização da pesquisa-ação em processos investigativos com perspectiva metodológica e epistemológica de produção

do conhecimento. A aposta na pesquisa-ação ocorre com a intenção de que se constituam processos investigativos em que os participantes desenvolvam reflexão crítica sobre suas práticas com vistas a transformá-las (Carr; Kemmis, 1988). Além disso, igualmente a outros autores/pesquisadores, defendemos tal metodologia de investigação, pois possibilita “[...] apreender/compreender a prática reflexiva e construí-la em processo” (Franco, 2005, p. 439).

Na proposta de Carr e Kemmis (1988), os autores distinguem três tipos de pesquisa-ação: técnica; prática; crítica ou emancipatória. Nossa aposta está na acepção crítica ou emancipatória. Nela a pesquisa-ação constitui-se também

[...] uma forma de indagação autorreflexiva que empreendem os participantes de situações sociais com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento sobre elas e as situações dentro das quais têm lugar (Carr; Kemmis, 1988, p. 174, tradução nossa).

Apoiamo-nos em Carr e Kemmis (1988) para fundamentar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação crítica, que possibilita criar condições necessárias de contínua reflexão sobre teoria e práticas sociais não somente num conjunto de regras técnicas para se pensar um contexto vivido. Os autores apresentam a conexão entre teoria e prática como uma possibilidade entendida e capaz de distinguir a prática da técnica, a prática da mera prática e, ao mesmo tempo, elevar a prática à condição de práxis, ou seja, uma prática que seja pensada e refletida organizadamente.

Considerando esses aspectos da relação entre teoria e prática, entendemos que é plausível que em diferentes contextos, dado as suas especificidades nas mais diversas áreas as perspectivas e tendências assumidas pelos autores-pesquisadores que se propõem a desenvolverem pesquisa-ação podem ser as mais variadas possíveis.

No entanto, tendo em vista a compreensão de que a pesquisa-ação, assim como outras metodologias de pesquisa, apresenta fragilidades no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que a sustentam, faz-se necessária analisá-la, uma vez que “[...] a relevância do conhecimento coloca ainda a necessidade de atualização constante, para nos postarmos à frente dos tempos” (Demo, 1994, p. 15). Partindo dessa reflexão, ancoramo-nos em Bengoechea, Cortés e Zemelman (1978:

Todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir (Bengoechea; Cortés; Zemelman, 1978, p. 76, tradução nossa).

Indo além, com base em Gamboa (2018), observamos a necessidade de pesquisas sobre a produção de conhecimento, tendo em vista que “[...] a pesquisa científica precisa ser continuamente avaliada [...] [com o conhecimento], acima de tudo, comprometido com as necessidades e interesses da sociedade” (Gamboa, 2018, p. 57). Ademais, de acordo com o autor, é preciso entender que “[...] a produção de conhecimentos inéditos, oriundos de pesquisas científicas, seja condição necessária e essencial para o desenvolvimento sociopolítico-econômico e cultural de um país” (Gamboa, 2018, p. 57).

Por outro lado, visando contribuir para a construção de processo de pesquisa e de produção do conhecimento, principalmente no que concerne aos métodos de pesquisa que representam a parte prática e instrumental da pesquisa e com as questões epistemológicas que sinalizam a sistematização teórica e a reflexão vigilante dessa prática, Gamboa (2018) aponta:

É conveniente que os [...] grupos de pesquisa realizem periodicamente balanços de sua produção. Além de outras formas de avaliação, as análises epistemológicas permitem identificar as tendências dessa produção, revelar seus métodos, teorias e paradigmas científicos predominantes, assim como sua evolução ao longo de um período (Gamboa, 2018, p. 44).

O autor ainda destaca que um exercício de vigilância permanente para revisar os limites do conhecimento pode contribuir para a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento do conhecimento humano (Gamboa, 2018). Portanto, no que tange aos procedimentos da pesquisa, de acordo com Mainardes (2018, p. 6, grifos nossos), entende-se que “[...] nenhuma metodologia é neutra e, [...], o pesquisador deve preocupar-se com a **vigilância epistemológica** em sua pesquisa (metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões etc.)”.

A “vigilância epistemológica” baseia-se na ideia de vigilância intelectual de Bachelard (1977). Nesse sentido, também conhecida como vigilância da vigilância, constitui-se como “[...] a nítida consciência da aplicação da aplicação rigorosa de um método. [...]

a vigilância exigirá que se ponha um método a prova; exigirá que se arrisque na experiência as certezas racionais [...]” (Bachelard, 1977, p. 94-95).

Sendo assim, colocamo-nos o desafio de analisar de modo sistemático um método de pesquisa, considerando que “[...] a única maneira que podemos avançar é a partir do que temos, a reflexão crítica do que temos, do que temos produzido, como produzir melhor, só através de uma compreensão melhor disso que estamos produzindo [...]” (Gamboa, 2021)⁸.

Portanto, consideramos necessário, como pesquisadores, atentarmo-nos para as questões que perpassam a produção científica, sejam ontológicas, epistemológicas e/ou metodológicas. Como aponta Gamboa (2018) para a produção dos grupos de pesquisa, inseridos no processo de pesquisa do grupo, tais demandas tornam-se emergentes. Desse modo, neste estudo, buscamos assumir uma atitude de “vigilância epistemológica”, a que nos convida Bachelard (1996), a partir da análise reflexiva e crítica da produção do conhecimento sobre pesquisa-ação na área da Educação, em âmbito nacional e internacional.

Nessa direção, em diálogo com as reflexões iniciais evidenciadas até aqui, com inspiração nas proposições habermasianas sobre o conhecimento (Habermas, 2014), temos como intenção produzir conhecimento que vise à emancipação dos sujeitos, de modo que superem as várias formas de dominação. Para isso, vislumbramos olhar para a produção de conhecimento sobre pesquisa-ação em três países lusófonos: Brasil, Moçambique e Portugal, mais especificamente ao pressuposto da compreensão da realidade para transformação.

Concordamos que a pesquisa científica precisa ser continuamente avaliada, logo, “[...] faz-se necessária a realização frequente de avaliações a respeito do que vem sendo desenvolvido, em termos de pesquisa científica, nas diversas áreas do conhecimento [...]” (Gamboa, 2018, p. 58). Além disso, identifica-se que

[...] é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investigue os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se

⁸ Conferência proferida pelo Prof. Dr. Silvio Ancisár Sanchez Gamboa no III Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreia diálogos sob título *A pesquisa-ação e as lutas sociais: trajetória consolidada e novos e renovados desafios epistemológicos*, mediada pela Prof^a Dr^a Ana Maria Costa e Silva (UMinho).

identifiquem os interesses e determinantes sociopolítico-econômicos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isso para que não apenas os problemas identificados pelo homem na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar (Gamboa, 2018, p. 59, grifos nossos).

Corroborando o argumento de Gamboa (2018) em relação aos interesses. É importante evidenciar que, para o autor, o conhecimento e o interesse estão interligados.

Habermas (1983) distingue três tipos de conhecimento com base nos interesses humanos que comandam o processo científico. A cada um desses tipos corresponde um interesse cognitivo: ao processo empírico-analítico corresponde um interesse técnico de controle; ao processo hermenêutico corresponde um interesse prático-comunicativo; ao processo sistemático da ação corresponde o interesse emancipador (Gamboa, 2018, p. 52).

Desse modo, considerando a proposição de Gamboa (2018), temos como possibilidade de que, a depender dos interesses que constituem a produção do conhecimento em processos de pesquisa desenvolvidos pela via da pesquisa-ação, esses interesses podem influenciar o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito ao pressuposto da compreensão da realidade.

É fundamental destacar que a compreensão da realidade que assumimos neste estudo é aquilo que Barbier (2007) compreende como o primeiro aspecto, que “[...] consiste em voltar ao que os membros do grupo chamam ‘o problema’ ou ‘a situação’”. Trata-se de contextualizá-lo, fazendo-se as perguntas habituais: o que, quem, com quem, onde, quando, como, por quê? [...]” (Barbier, 2007, p. 119).

Nesse contexto, emergem algumas indagações: como os autores-pesquisadores analisam o contexto (sociopolítico, educacional e institucional) investigado? Quais as estratégias de escuta e de compreensão/transformação da realidade eles têm e utilizam? Há predomínio da ação nos argumentos expressos na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses desenvolvidos pela via da pesquisa-ação? E nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto brasileiro, moçambicano e português.

Assim sendo, acreditamos no conhecimento produzido a partir da pesquisa-ação. Nela a forma de compreender e de interpretar a realidade envolve questões sobre a sua

natureza, a sua produção, a sua transmissão e a sua aplicação. Nesses termos, a pesquisa-ação configura-se como um processo dinâmico, resultante da interação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido. Tal objeto pode ser um fato, um fenômeno, um conceito, uma teoria, uma arte, uma técnica, uma prática, entre outros, em constante construção, reconstrução, transformação. Assim, emerge no contexto da pesquisa-ação o pressuposto da compreensão da realidade para transformação.

No âmbito metodológico, a pesquisa-ação se configura como uma opção capaz de compreender e transformar a dinâmica de um problema ou de um processo, considerando a realidade concreta e os seus aspectos atuais. Assim, considera as práticas, as situações reais e as interpretações como condição para a proposição de novas ideias e possíveis intervenções.

Tal movimento de interlocução discursiva evidencia diferentes visões de mundo, fundamentadas nas dimensões da realidade em que se possibilita exercitar uma dimensão crítica e formadora, capaz de subsidiar a adoção de atitudes perante o mundo. Entende-se que as pretensões problematizadas nessas dimensões sob diferentes aspectos evidenciam a sua multidimensionalidade, ou seja, entrelaçando e discutindo a verdade de proposições e eficácia de ações; a correção das normas sociais; a adequação aos padrões de valor e a sinceridade de expressões intencionais. Como afirma Habermas (2004, p. 70), “[...] ambos os lados devem se referir, cada qual em sua perspectiva, a um ponto de convergência comumente pressuposto de um mundo objetivo”.

A abordagem da pesquisa-ação apontada por Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa) vai ao encontro do discurso proposto na teoria de Habermas, de modo que “[...] aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação”.

Sob o viés habermasiano, a ação comunicativa se dá quando pressupomos e reconhecemos tacitamente as pretensões de validade implicadas nos proferimentos. A busca pelo consenso, em tais ações, consiste no reconhecimento recíproco das pretensões de validade que os falantes competentes têm que levantar em cada ato

de fala. Habermas chama “discurso” a forma de comunicação caracterizada pela argumentação, na qual são tematizadas as pretensões de validade e se procura a sua fundamentação ou justificação. Quando a compreensão de um proferimento se torna problemática, os discursos requerem a suspensão das coações da ação e o questionamento da pretensão de validade. Nesse sentido, chegar a um entendimento requer comportamento estratégico ou interrupção da comunicação. Assim, obter um consenso fundamentado demanda fundamentar uma pretensão discursivamente, ou seja, “na coação não coercitiva do melhor argumento”.

Desse modo, visando potencializar a produção do conhecimento, apostamos que, a partir dos discursos e argumentos (Habermas, 1989, 2012), os sujeitos possam mediante atos de fala, trocar ideias, surgir consensos e chegar a entendimentos sobre a produção do conhecimento, sobretudo em relação ao pressuposto da compreensão da realidade para transformação.

Nossa tese se sustenta no argumento de que **é fundante haver interesse emancipatório perpassado por agir comunicativo forte entre os participantes (autores e atores) na compreensão da realidade em uma pesquisa-ação para que ocorra transformação significativa de concepções e ações dos contextos investigados.**

Há evidências científicas de que a perspectiva investigativa da pesquisa-ação procura mudanças nos contextos a partir de parcerias entre universidade e redes de ensino (municipais e estadual), em que os participantes convertem-se em pesquisadores de seus contextos, sendo possível construir na colaboração políticas públicas para formação de profissionais da Educação, entre outras ações e movimentos (Almeida *et al.*, 2021; Brito, 2021; Franco, 2016; Givigi; Alcântara; Ralin, 2018; Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015; Silva, N., 2019;).

Esta pesquisa justifica-se diante do escasso número de estudos sobre o objeto que pretendemos investigar, qual seja, a compreensão da realidade para transformação na pesquisa-ação. Ainda, entendemos

[...] que se tornam cada vez mais necessárias análises, tanto de aspectos internos (lógico-gnosiológicos, metodológicos e ontológicos) quanto externos (histórico-sociais) da pesquisa produzida no âmbito das ciências da ação. Isso significa questionarmos os pressupostos e os fundamentos teórico-

filosóficos que têm orientado a nas ciências da ação reconhecido como científico nas áreas da Educação, Educação Física e Educação Especial no Brasil (Gamboa, 2018, p. 61).

Nessa linha, pesquisas que procuraram analisar as produções de algumas dessas áreas mencionadas por Gamboa (2018), em suas diferentes perspectivas e contextos (Almeida, 2010; Molina, 2007; Silva, 2004, 2013), apontam para a realização frequente de avaliações a respeito do que vem sendo desenvolvido, em termos de pesquisa científica, além de analisar, de forma reflexivo-crítica, como as questões epistemológicas têm se apresentado em determinados campos com algumas metodologias como a pesquisa-ação.

Corroborando estudos como os apontados, entendemos que a análise comunicativa em uma perspectiva habermasiana contribuirá para compreendermos os pressupostos teórico-metodológicos, epistemológicos e filosóficos sobre pesquisa-ação, considerando os múltiplos contextos políticos e sociais dos países envolvidos no estudo. Optamos pela investigação proposta e justificamos a pesquisa sobre três países lusófonos, tendo em vista as evidências já apresentadas.

Acreditamos no avanço do conhecimento sobre os pressupostos e os princípios teórico-metodológicos e epistemológicos que emergem da produção científica acerca da pesquisa-ação como perspectiva de investigação na área da Educação em países de língua portuguesa, como também no avanço do conhecimento nessa área. Assim, percebemos que a relevância e o compromisso social deste estudo vinculam-se às contribuições que pode trazer para a área da Educação e com a internacionalização do Programa de Pós-Graduação do qual fazemos parte, por meio de um Estudo Comparado Internacional.

1.2 DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO AOS OBJETIVOS

Considerando que este estudo tem como foco a investigação e a análise da produção acadêmica sobre pesquisa-ação no Brasil, em Moçambique e em Portugal, temos como questões de investigação:

- 1) De que maneira os contextos influenciam o modo como os autores-pesquisadores compreendem a realidade?

- 2) Quais conhecimentos produzidos a partir da produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) e do diálogo com os discursos dos autores-pesquisadores sobre pesquisa-ação entre o período de 2010-2023 contribuem para o refinamento teórico-epistemológico sobre a compreensão e a transformação da realidade?
- 3) Como o pressuposto teórico-metodológico e epistemológico da compreensão da realidade emerge na produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) e nos argumentos ditos (espaço discursivo) dos autores-pesquisadores no Brasil, em Moçambique e em Portugal?
- 4) Quais os interesses identificados nos pressupostos assumidos pelos autores-pesquisadores na produção acadêmica dos diferentes contextos investigados?
- 5) De que maneira a colaboração com o contexto moçambicano contribui para o aprofundamento do pressuposto da compreensão da realidade?

É nesse contexto de problematizações que essa tese se constitui. Dessa forma elaboramos este estudo com a seguinte pergunta-síntese: ***Quais interesses perpassam o pressuposto da compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no período de 2010 a 2023 no Brasil, em Moçambique e em Portugal que tomam a pesquisa-ação como forma de investigação?***

A partir da tese e da pergunta-síntese anunciada, organizamos os nossos objetivos geral e específicos de modo a potencializar o desenvolvimento da pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Compreender os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto do Brasil, Moçambique e Portugal, a partir da pesquisa-ação como forma de investigação.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Mapear a produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) em estudos sobre pesquisa-ação produzida entre o período de 2010-2023 que tem como objeto a formação docente e a educação inclusiva;
- 2) Analisar os interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) e nos argumentos ditos (espaço discursivo) defendidos pelos autores-pesquisadores, e perpassam a compreensão da realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados;
- 3) Colaborar com a sistematização de processo formativo em parceria com estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, para aprofundamento da compreensão para transformação da realidade.

É importante destacar que elencamos como período de análise os anos de 2010 a 2023, considerando a pesquisa de Almeida (2010), que analisa a produção acadêmica em pesquisa-ação no período de 1999 a 2008, pela sua relevância e contribuição para este estudo; considerando também a criação da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa – Estreidiálogos em 2015, na qual os pesquisadores do Grufopees (CNPq/Ufes) e a atual pesquisa coletiva do grupo estão vinculados e são parceiros; considerando por fim o ano de 2023 por ser um ano após uma das poucas produções encontradas em Moçambique e que foi desenvolvida a partir de uma pesquisa-ação.

Destacamos também a riqueza do último objetivo específico do estudo, tendo em vista que, durante a pesquisa, ele se constituiu como uma descoberta, pois não era nossa intenção. Assim, buscando ampliar o estudo ao máximo e contribuir para os processos colaborativos do Grufopees, nos propomos a tal finalidade.

Este texto está organizado em nove seções. Na introdução, refletimos sobre nosso envolvimento e nossa implicação com a temática proposta, bem como em que contexto emerge a investigação, a justificativa além do problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e a relevância social da pesquisa. Na segunda seção,

apresentamos um breve histórico sobre a pesquisa-ação. Na seção 3 relacionamos estudos recentes que destacam a produção acadêmica sobre estudo comparado em Educação e a perspectiva da pesquisa-ação. Na quarta seção, contextualizamos teoricamente a pesquisa nos fundamentos propostos por Jürgen Habermas. Na quinta seção expomos o marco metodológico de delineamento do nosso estudo, abordando, de forma detalhada, os aspectos metodológicos que constituem o desenvolvido para a realização do estudo. Na sexta, sétima e oitava seções, buscamos analisar e discutir os dados referentes aos objetivos constituídos neste estudo, fundamentando-os no diálogo com o referencial teórico, na perspectiva teórico-metodológica adotada, e na reflexão com autores que discutem sobre as temáticas que perpassam esta pesquisa. Por fim, na nona seção, retomamos os movimentos constituídos a partir dos objetivos, sobre os quais tecemos algumas considerações, apontamos algumas possibilidades diante dos desafios enfrentados, mostramos nosso papel na constituição da tese e apresentamos viabilidades para novos outros diálogos e novas outras pesquisas.

2 PESQUISA-AÇÃO E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Nesta seção, abordamos os elementos que consideramos importantes para esta tese no que tange à pesquisa-ação e investigação-ação, tendo em vista que ela constitui o nosso objeto de pesquisa. Para tanto, iniciamos com histórico, concepções e perspectivas teórico-epistemológicas da metodologia; em seguida, evidenciamos as interfaces da metodologia na educação, com destaque para a perspectiva colaborativo-crítica, e, por fim, apresentamos algumas aproximações sobre pesquisa-ação e investigação-ação.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO

Há pouco mais de setenta anos a pesquisa-ação surgiu e foi aplicada primeiramente nos Estados Unidos por Kurt Lewin, durante a Segunda Guerra Mundial, em seguida estendida mundo afora como abordagem específica das Ciências Sociais. Kurt Lewin (1890-1947), proponente da pesquisa-ação, foi um psicólogo de origem alemã, naturalizado norte-americano para fugir do nazismo. Considerado o fundador da moderna Psicossociologia Experimental, suas experiências mostraram que a conduta do indivíduo varia de acordo com o meio em que se encontra inserido.

O método de pesquisa-ação como abordagem qualitativa de investigação tem sido objeto da reflexão de teóricos e epistemólogos como Alves (1991), Barbier (1985, 2007), Bogdan e Biklen (1994), Carr e Kemmis (1988), Haguette (1997), Tripp (2005) e Triviños (1992).

Kurt Lewin, ao propor a pesquisa-ação, ousou não apenas estudar o problema *in loco*, mas envolver-se no problema, procurando conhecer a dor do sujeito e tecnicamente compreender a situação, observando, descrevendo, analisando e desenvolvendo a escuta no entendimento da questão. Propôs ainda que os objetos da pesquisa se transformassem em sujeitos e, desse modo, desfrutassem da produção do saber, solucionando seus problemas e apropriando-se da realidade. Nesse contexto, a comunidade se torna o próprio pesquisador em ação (Melo; Maia Filho; Chaves, 2016).

Assim, o propositor do método, para obter uma nova compreensão, utilizou uma estratégia que denominou “laboratórios sociais” (*workshops*) com trabalhadores sociais americanos. Esses laboratórios configuram-se como um conjunto metodológico que visa a mudanças interpessoais, grupais e intergrupais a partir da análise da participação no laboratório e do relato das ocorrências na comunidade. Assim, deu-se o contato que teve, durante um ano e meio, com um número elevado de organizações e instituições. Nesse processo, foram incluídos “[...] representantes de comunidades, sistemas escolares, escolas isoladas, organizações minoritárias de diferentes origens e objetivos” (Lewin, 1978 *apud* Melo; Maia Filho; Chaves, 2016, p. 155).

Lewin (1978), citado por Melo, Maia Filho e Chaves (2016), considera a pesquisa-ação como um planejamento a partir de uma “ideia geral”, que inicialmente não é muito clara, admitindo a indefinição como guia inicial, a qual orienta o rumo do processo de esclarecimento. Tal esclarecimento é uma exigência metodológica da pesquisa-ação e a ele é dada a responsabilidade de atingir os objetivos de construir um diagnóstico planejado coletivamente por todos os envolvidos na pesquisa.

Vale lembrar o cuidado de Lewin em elevar o método ao *status* de ciência, ao propor que os registros, ao final de cada dia de *workshops*, fossem utilizados para realizar uma avaliação em que era feita a comparação dos resultados obtidos com os objetivos traçados, conforme relato:

[...] fiquei profundamente impressionado com o extraordinário resultado pedagógico que essas reuniões de avaliação, ideadas com o propósito de registro científico, tiveram no processo de treinamento. A atmosfera de objetividade, a disposição do corpo docente de discutir abertamente seus erros, longe de prejudicar-lhes a posição, parecia conduzir a um aprofundamento da compreensão e àquela disposição de serena objetividade que em lugar algum é mais difícil de atingir que no campo das relações intergrupais, o qual está carregado de emotividade e rigidez de atitude, mesmo entre os chamados liberais e entre aqueles cuja tarefa é promover relações intergrupais (Lewin, 1978 *apud* Melo; Maia Filho; Chaves, 2016, p. 156).

Desse modo, a pesquisa-ação é contextual, pois realiza, ao mesmo tempo, alguma forma de ação ou intervenção decorrente da pesquisa, cujos resultados servem de dados ao longo do processo de estudo. Por esse motivo, ela é também descrita como um contínuo, uma série de ciclos de ações que envolvem diferentes fases de

planejamento, ação, observação dos efeitos e reflexão acerca das observações e resultados obtidos (Naiditch, 2010). O reconhecimento da nova estratégia para a intervenção científica no campo social e grupal, proposta por Lewin, inaugura uma importante inovação, que não se limita em descrever e teorizar apenas um problema social do cotidiano das pessoas, mas em solucioná-lo efetivamente (Haguette, 1997).

Dessa forma, é importante destacar que os estudos sobre pesquisa-ação iniciados por Lewin multiplicaram-se depois da Segunda Guerra Mundial até os dias atuais em outros locais, a saber nos países da Europa e no Canadá. Assim, a partir de 1960, período denominado “radicalização política e existencial” por Barbier (2007), esses estudos sobre pesquisa-ação tomaram outros fundamentos, tendências, abordagens e aspectos epistemológicos. No que tange aos enfoques teóricos-epistemológicos, observamos as seguintes tendências da pesquisa-ação no período (Quadro 1):

Quadro 1 – Tendências da pesquisa-ação a partir da década de 1970

País/ Região	Base Teórico-Epistemológica	Principais Representantes
Alemanha	Emancipatória: Escola de Frankfurt, principalmente a partir do pensamento de Jürgen Habermas.	1975-1977: Heinz Moser
França	Sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, pesquisa-ação de Lewin, teoria marxista minoritária de Lefebve, Castoriadis e a teoria da análise institucional de René Lourau de Georges Lapassade.	1977: Barbier
Suíça	Interacionismo simbólico de Henri Blumer, teses de Habermas e proposições da reflexão epistemológica de Moser.	1981: Mathias Finger
Bélgica	Intervenção institucional (sociólogos institucionalistas psicossociólogos).	1980 (Colóquio “Metodologias e Práticas da Pesquisa-ação”); Jacques Ardoino, Henri Desroche, Jean Dubost, Georges Lapassade, Max Pagés, André Levy, dentre outros.
Estados Unidos	Sociologia americana: diferenças essenciais entre ciências positivas e pesquisa-ação.	1978: Gerad Susman e Roger D. Evered
América Latina	Sociologia radical e militância revolucionária.	Camilo Torres, Florestan Fernandes, Orlando Fals Borda, Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido)
Inglaterra	Sociologia – nova pesquisa-ação por meio de trabalhos em etnografia da escola.	Lawrence Stenhouse, John Elliot, Clem Adelman
Austrália	Emancipatória e crítica social.	1983: Wilfred Carr e Stephen Kemmis
Canadá	Sistemas abertos em tecnologia educativa de Constantin Fotinas e Henri Desroche.	André Morin

Fonte: Barbier (2002 *apud* Almeida, 2010).

É importante abrir um parêntese aqui, considerando que nosso objeto de pesquisa está inserido em um Estudo Comparado em Educação e evidencia as tendências da pesquisa-ação e investigação-ação nos lócus desta pesquisa. Assim, ressaltamos que no Brasil a pesquisa-ação teve sua disseminação na década de 1970, tendo como fonte de origem duas vertentes, uma vertente a partir das ideias de Kurt Lewin e Stephen Corey e a segunda vertente difundida a partir do pensamento de Paulo Freire, tendência que avançou pelo país (Molina, 2007).

No contexto do continente africano, onde situa-se Moçambique, outro país lócus de nossa pesquisa, destacamos que, no início dos anos 1970, boa parte dos países do continente lutava pela independência, contexto em que Paulo Freire se insere e tem influência a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* e de contatos estabelecidos com, por exemplo, Anne Hope. No entanto, foi a partir da sua visita à Tanzânia que ocorreu a gênese e a expansão da Pesquisa Participante que, tempos depois, ficou caracterizada como “Pesquisa Ação Participativa” (PAR). Configurando-se como um tipo de investigação-ação, a PAR situa-se na “quarta geração” em que está incluída a “pesquisa participativa”, “pesquisa-ação” ou “pesquisa-ação participativa” na qual Kemmis e McTaggart (2007) situam Paulo Freire no que tange ao contexto africano (Cortesão, 2021).

Já na Europa, continente onde encontra-se Portugal, outra localidade dessa pesquisa, a pesquisa-ação vai ser disseminada no pós-guerra (Segunda Guerra Mundial) nos países europeus e com seus respectivos representantes, conforme observado no Quadro 1. Atualmente, evidencia-se que, em Portugal, após a entrada em vigor do processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro), a habilitação para a docência passou a realizar-se de forma conjunta com uma duração de mais dois anos letivos, que confere o grau acadêmico de mestre. Esses dois últimos anos são permeados com experiências pedagógicas dos estudantes pela via de Estágio Supervisionado, que culmina na elaboração de Relatório de Estágio, resultado de um projeto de investigação-ação (Solé; Pacheco; Soares, 2020).

Tais tendências evidenciadas nesses três locais nos levam a questionamo-nos a respeito dos contextos em que ocorre a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação e investigação-ação. Nesse contexto, emerge a discussão no âmbito

sociopolítico, educacional e institucional no Brasil, em Moçambique e em Portugal, tendo em vista que, após a inserção dessa forma de produzir conhecimento, dada a passagem de tempo desde seu início, pode ter passado por reformulações nas suas formas de concepção e ação. Para além das tendências apontadas no Quadro 1, Coutinho *et al.* (2009) destacam que a investigação-ação apresenta algumas características que se destacam e melhor a identificam, tais como: participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa.

Ainda no tocante aos pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos, para distinguir-se sobre qual pesquisa-ação se fala, Franco (2005) aponta pistas a partir de três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica. Assim,

[...] a Pesquisa-Ação pode ser norteada por três dimensões: i) **ontológica**: referente à natureza do objeto a ser pesquisado. A Pesquisa-Ação busca conhecer a realidade social, foco da pesquisa, de forma a transformá-la e emancipar; ii) **epistemológica**: referente às relações entre sujeito-conhecimento. Consente que a Pesquisa-Ação se mostre totalmente incompatível com procedimentos e abordagens positivistas, uma vez que seu exercício requer um mergulho na intersubjetividade que permeia o processo e os diversos participantes, uma relação de interação horizontal entre pesquisadores e demais sujeitos, e a recusa da neutralidade, apostando suas fichas numa perspectiva dialética de ação-reflexão. iii) **metodológica**: referente aos processos de conhecimento utilizados pelos pesquisadores, o que implica a utilização de uma proposta metodológica e de ação articuladora de práticas dialógicas e participativas, flexíveis e ajustáveis ao longo de todo o processo, considerando as etapas de espirais cíclicas: planejamento, ação, reflexão, pesquisa, resignificação, replanejamento (Franco, 2005 *apud* Rozario, 2021, p. 106-107).

Por outro lado, diferentemente dos enfoques teórico-epistemológicos apresentados, nessa metodologia há concepções epistemológicas que podem ser delineadas dentro desse tipo de pesquisa, porque “[...] a diferença se constrói nas concepções de mundo que os sujeitos compartilham, em suas atitudes filosóficas, em suas crenças a respeito das relações homem-mundo [...]” (Franco; Lisita, 2014, p. 50). Vejamos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Tipos de pesquisa-ação segundo Grundy (1988)

	Pesquisa-ação técnico-científica	Pesquisa-ação prático-colaborativa	Pesquisa-ação crítico-emancipatória
Base filosófica	Ciências naturais	Fenomenologia Hermenêutica Historicidade	Ciências críticas
Natureza da realidade	Simple, quantificável, fragmentada	Múltipla/construída/ Multirreferencial	Dialética/social/econômica/ Contradições
Problema	Definido <i>a priori</i>	Definido em situação	Definido em situação com base em processos de esclarecimento
Relação Sujeito-objeto	Separada. Objetividade Pesquisador é pesquisador	Interacional/subjetivista/ Dialógica	Interacional/crítica/ socialmente construída
Foco de ação	O problema mecanismo dedutivo	Compreensão mútua/sentidos/mecanismo indutivo	Mútua emancipação/práxis/ mecanismos dedutivo/ indutivo
Conhecimento produzido	Normativo	Descritivo	Normativo/descritivo/ Crítico
Duração da mudança	Pequena	Relativamente mais longa/na dependência dos sujeitos	Longa/estrutural/mudanças nos contextos sociais/emancipação
Natureza da compreensão	Eventos explicados em termos de causas e efeitos	Eventos compreendidos/ ressignificados/trabalho reflexivo	Evento são criticamente compreendidos em termos de condicionantes econômicos/sociais, com vistas a critérios para equalização social
Propósito de pesquisa	Descobrir leis que regem a realidade; solucionar um problema	Compreender os contextos em que se vive, descobrir os sentidos atribuídos	Analisar criticamente os condicionantes da condição de hegemonia/superar a falsa consciência e produzir mudanças sociais emancipatórias
Relações entre participantes	a direção da ação é impressa pelo pesquisador	O poder de ação é partilhado, mas a ênfase recai na possibilidade de ação individual	O poder de emancipação resulta totalmente do grupo, advém das compreensões da práxis, guiada por interesses do coletivo

Fonte: Franco e Lisita (2014).

Corroborando ainda tal aspecto, Coutinho *et al.* (2009) apontam três modalidades básicas de investigação-ação, quais sejam: técnica, prática e crítica ou emancipadora: “Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de acção e o nível de participação” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 364).

A partir dos diferentes enfoques teórico-epistemológicos, das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas, como também das concepções metodológicas apresentadas, percebemos variadas formas de desenvolver pesquisa-ação, sobretudo no âmbito do campo educacional. Nesse sentido, entendemos a contribuição da compreensão e a apropriação desses enfoques para a análise epistemológica que pretendemos desenvolver neste estudo, pois será possível investigar os aspectos explícitos e implícitos (Gamboa, 2018) nas produções levantadas e mapeadas e nos argumentos expressos nos discursos dos autores-pesquisadores com vistas a compreender a relação entre pergunta e resposta na construção da pesquisa, considerando a problematização, o método, o processo, os fundamentos teóricos, os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos.

Nesse caso, concordamos com Habermas (2014) que os interesses humanos comandam os diferentes tipos de conhecimento. Assim, consideramos que, nos momentos de análise da produção do conhecimento que nos propomos, “[...] a relação entre ‘conhecimento e interesse’ poderá ser revelada à medida que analisamos as articulações entre a prática científica e seus pressupostos filosóficos” (Gamboa, 2018, p. 44). Alguns argumentos teóricos que apontam possibilidades do método nessa modalidade de pesquisa são levantados nas pesquisas sobre Educação, como veremos a seguir.

2.1.1 A pesquisa-ação na Educação

A pesquisa-ação no âmbito da Educação vem se apresentando nas produções científicas atuais como um importante método na experimentação que articula a escola e a comunidade nas quais está inserida. Tem a característica de promover autonomia e dar mais poder ao pesquisador para examinar sua prática profissional e assim contribuir para a colaboração por meio da participação e para a produção de conhecimento mediante a ação dos participantes e a viabilidade de mudança social (Naiditch, 2010).

De acordo com Franco e Betti (2018), a pesquisa-ação se fortaleceu no espaço educacional, “[...] numa perspectiva positivista que buscava formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos” (Franco; Betti, 2018, p. 17). No entanto,

entre idas e vindas de conceitos e concepções, a pesquisa-ação tem tornado palco o processo coletivo de desenvolvimento do currículo, foco na formação de professores, incorporação de finalidades políticas e processos de emancipação (Franco; Betti, 2018).

No âmbito da Educação, Tripp (2005), por sua vez, apresenta cinco modalidades diferentes de pesquisa-ação: técnica, prática, política, socialmente crítica e emancipatória, sendo as duas últimas modalidades específicas da pesquisa-ação política. Para Tripp (2005), a Educação se adapta à significação da pesquisa-ação prática, que difere da técnica, em que o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhora, pelo fato de que, na pesquisa-ação prática, o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. Isso evidencia o caráter dinâmico que articula princípios, fundamentos e procedimentos que contribuem para o avanço teórico-metodológico do conhecimento em Educação.

Outros autores, como John Elliott e Michel Thiollent, contribuem para o entendimento da pesquisa-ação no contexto da Educação. Thiollent (1947, p. 75) afirma, por exemplo, que “[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em Educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Dessa forma,

[...] a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças (Elliott, 1997 *apud* Cheiram; Carlesso, 2019, p. 10-11).

Já Kemmis e McTaggart (1998 *apud* Elia; Sampaio, 2001) avançam o entendimento da investigação em Educação, acrescentando a característica da autorreflexão coletiva, definindo assim:

[...] Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa (Kemmis; McTaggart, 1998 *apud* Elia; Sampaio, 2001, p. 248).

Carr (2019), olhando para a "Pesquisa em Ação em Sala de Aula" a partir de outros autores, como Stenhouse (1975) e Elliot (1991), analisou:

A visão de que a pesquisa educacional deve ser a única reserva de especialistas acadêmicos estava perdendo credibilidade e a sugestão de que os professores deveriam conduzir pesquisas sobre suas próprias práticas em sala de aula parecia oferecer uma alternativa credível (Carr, 2019, p. 15-16, tradução nossa).

É possível perceber que, no campo educacional, a pesquisa-ação possibilita caminhos mais emancipatórios, a partir do momento que os processos constituídos são construídos a começar de interesses coletivos. Habermas (2012), ao propor a racionalidade comunicativa, leva-nos a compreender que os sujeitos mantêm uma interação direta com o ouvinte na busca pelo entendimento. Nesse sentido, advogamos por processos de investigação que tomam a pesquisa-ação como pressuposto teórico-metodológico, levando em consideração que propicia ações reflexivas e de mudanças.

Ao compreender as potencialidades da pesquisa-ação para o contexto da Educação, concordamos com as ideias de Effgen (2016) e Almeida (2019). Uma das autoras destaca: "A pesquisa-ação não é vista por nós como um 'remédio' para a educação, mas ela nos oferece possibilidades para pensarmos o contexto educativo de forma alternativa" (Effgen, 2016, p. 83). Almeida (2019), por sua vez, ao ser questionada se a pesquisa-ação vai salvar o mundo, argumenta que "[...] salvar o mundo é muita pretensão, mas ajudar, sim!" (Almeida, 2019, p. 19). No entanto, qual a perspectiva de pesquisa-ação e investigação-ação defendemos? É o que nos propomos apresentar a seguir.

2.1.2 A pesquisa-ação colaborativo-crítica

A partir de análise de teóricos e pesquisadores em relação aos aspectos referentes à área de Educação, percebemos avanços na aplicabilidade do método e o crescimento da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Franco; Betti, 2018; Pimenta, 2005), conforme concepção e perspectiva de estudos mais recentes. Ademais, evidenciamos o aumento do número de produções que utilizam tal perspectiva, em estudos encontrados e nas produções do grupo de pesquisa em que temos nos debruçado e

acreditado como possibilidade para pensarmos principalmente a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) e a formação de professores por vias mais democráticas, participativas e emancipatórias. Assim, compreendemos ser necessário, neste subtópico, aprofundarmos um pouco essa perspectiva.

A perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação ancora-se em teóricos como Barbier (2007), Carr e Kemmis (1988), Franco (2005), Pimenta (2005) e Tripp (2005), entre outros, que buscam contextualizar na investigação as premissas iniciais do método. Franco (2005) argumenta que, após a morte de Lewin em 1946, o entendimento inicial de pesquisa-ação foi sendo objeto de outras interpretações que modificaram sua concepção original com realces positivistas para as quatro dimensões de pesquisa-ação: a diagnóstica, a participante, a empírica e a experimental. Dessa forma, descaracterizaram-se os processos integrativos existentes, de um lado, produzindo-se múltiplas abordagens para essa forma de pesquisa e, de outro, desvirtuando-a em termos de suas raízes epistemológicas.

A autora afirma ainda que, no contexto da pesquisa educacional, a pesquisa-ação, após a intervenção positivista, teve seu espaço fortalecido, pois buscavam-se formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos. A metodologia pautava-se em uma ação em que se identificavam os problemas na escola, formulava-se uma hipótese de intervenção que era aplicada pelos docentes, e avaliavam-se coletivamente as ações empreendidas. Era uma forma em que só o pesquisador tinha o papel de investigador e os docentes eram meros participantes. Se a proposta lewiniana da “espiral cíclica”, que permite readequações e alterações no rumo do processo “reflexão-ação-reflexão”, deixar de existir, a pesquisa-ação torna-se uma mera ação pesquisada.

Carr e Kemmis (1988), em seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, sustentam que, entre as principais características de pesquisa crítica, emprega-se o método pesquisa de ação de Lewin. Os sujeitos da pesquisa, em todos os momentos do processo, passam por negociação, planejamento, execução e avaliação da ação, com adoção da tríade ação-reflexão-ação, fortalecendo o vínculo colaborativo entre os participantes da pesquisa.

A alegação de Barbier (2007) é que o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”, significando que “[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (Barbier, 2007, p. 117). Refletir de forma permanente sobre os resultados é a característica essencial do processo, pois a reflexão contínua sobre a ação demandada em melhoria das práticas, dos autos e hétero-entendimentos, das situações e dos locais de trabalho forma sujeitos pesquisadores autocríticos de suas práticas.

Sobre o processo participativo da pesquisa-ação, Tripp (2005) nos esclarece que “[...] atualmente, a maioria das pesquisas é realizada em equipe; a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou de outro, estão envolvidos nela, e é colaborativa em seu modo de trabalhar” (Tripp, 2005, p. 448), enfatizando o fazer colaborativo do processo. Pimenta (2005) nos adverte que, para fazer a virada de rumo da reflexão individual a compromissos emancipatórios, deve-se constituir uma

[...] estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução com todos os participantes nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores (Pimenta, 2005, p. 527).

Destaca Franco (2005) que uma perspectiva-dialética é orientada para o empoderamento do indivíduo como profissional com a finalidade de torná-lo sujeito crítico-reflexivo de si e de suas práticas. Desse modo, traduz-se a pesquisa-ação colaborativo-crítica como um processo em que autores e atores se alternam durante a pesquisa, promovendo “[...] uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o outro [...]” (Almeida; Barros, 2018, p. 267). Nesse sentido, a perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação

[...] tem nos possibilitado criar zonas de inteligibilidade entre a academia e as redes públicas como exercício de corresponsabilização pela constituição de outras possibilidades educativas que venham propiciar acesso ao conhecimento com qualidade socialmente referenciada [...] (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 785).

Ainda no âmbito das investigações sobre pesquisa-ação colaborativo-crítica, observamos que, no contexto do estado do Espírito Santo, tem-se desenvolvido nos últimos anos uma vasta produção, considerando a perspectiva colaborativo-crítica da

pesquisa-ação. Ao assumir a acepção colaborativo-crítica, as produções têm corroborado outros modos de produção do conhecimento pela via de racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), que procura interação entre os envolvidos nos processos e oferece oportunidade aos indivíduos de conscientizar-se de seus limites e alcançar viés emancipatório.

Assim, ao lançar nosso olhar para os quatro programas de pós-graduação que englobam discussões referentes à área de Educação, encontramos produções acadêmicas consideráveis em que os autores nomearam sua pesquisa-ação de colaborativo-crítica. Entre essas produções, vale destacar também que, ao longo dos seus quase 10 anos de trajetória, o Grufopees (CNPq/Ufes) tem desenvolvido projetos de pesquisa e extensão que têm contribuído para a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nesse período, foram desenvolvidos sete estudos: Bento (2019), Brito (2021), F. N. Silva (2019), N. V. Silva (2019), Queiroz (2021), Soave (2021) e Vieira (2020). De modo geral, esses estudos foram constituídos na parceria e na colaboração entre a universidade e as redes públicas de ensino, com foco na problematização dos diferentes contextos da realidade concreta, tomando como objeto de investigação a formação continuada de profissionais da Educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas.

Almeida, Bento e Silva (2018) analisam que a pesquisa-ação colaborativo-crítica contribui para momentos de reflexão crítica em que grupos de profissionais da Educação investigam a si mesmos, para desenvolver em parceria ações e projetos formativos. Desse modo, é possível se afastar “[...] da lógica instrumental disseminada com o avanço do modo produtivista de mercado [...]” (Almeida; Bento; Silva, 2018, p. 272).

Ao propormo-nos um estudo comparado em que os contextos dos países tendem a ser diferentes, considerando suas políticas educacionais, as questões institucionais e sociais, quais lentes teórico-metodológicas assumir para olhar os aspectos que constituem a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação? Esta será nossa busca na seção 4 do texto.

Uma vez que compreendemos que a pesquisa-ação e a investigação-ação, independentemente da perspectiva teórico-metodológica e epistemológica que as sustenta, questionamos o modo como o pressuposto teórico-metodológico e epistemológico da compreensão da realidade emerge na produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) e nos discursos (espaço discursivo) dos autores-pesquisadores no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Assim, nesta tese, procuramos refletir sobre as especificidades que permeiam a compreensão da realidade na constituição de uma pesquisa-ação nos países investigados.

3 ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A COMPREENSÃO DA REALIDADE: DIÁLOGOS COM A LITERATURA

[...] o conhecimento novo se constitui a partir do conhecimento elaborado (Gamboa, 2018, p. 117).

Corroborando o pensamento da epígrafe, esta seção apresenta resultados obtidos em pesquisas realizadas no período de 2004 a 2024. Organiza-se a partir de dois tópicos: inicialmente mostramos a análise de produções sobre pesquisa-ação junto com reflexões sobre a importância e a necessidade de pesquisar a produção do conhecimento; no segundo tópico, apresentamos análise das produções científicas e a compreensão da realidade na pesquisa-ação.

Utilizamos o período elencado, porque as produções se aproximam ao que nos propusemos a pesquisar, qual seja, a análise da produção do conhecimento sobre pesquisa-ação como proposta de investigação no âmbito nacional e internacional. Objetivamos mostrar “[...] até que ponto esse tema já foi estudado e discutido na literatura pertinente” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 131).

Nos levantamentos realizados, utilizamos sete descritores como filtros: análise da produção científica; análise da produção acadêmica; análise de dissertações e teses; análise epistemológica; estudo comparado; pesquisa-ação; investigação-ação. Tais descritores foram utilizados nas buscas em suas mais diversas combinações. Vale destacar que, no levantamento da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), consideramos todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que a pesquisa-ação e a investigação-ação perpassam outras áreas para além da Educação.

Considerando os países em análise, em relação ao Brasil, encontramos 11 trabalhos (dissertações e teses) nos *sites* da BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) e do Repositório Institucional da Ufes (RiUfes). Referente a Moçambique, não encontramos trabalhos (artigos, dissertações e teses) que dialogassem com nossas proposições; por fim, no tocante a Portugal, utilizamos dois trabalhos (artigos) da Revista EstreiaDiálogos.

O levantamento teve como recorte temporal o período que se estende de 2004 a 2024, pois 2004 foi o ano em que encontramos uma primeira produção que dialoga com nossa proposta de investigação e 2024, o ano em que produções acadêmicas do Grufopees já estão publicizadas. Inicialmente fizemos uma leitura “flutuante” (Bardin, 1977) dos títulos, dos resumos e das palavras-chave para ver do que se tratava, procurando identificar os estudos que mais se aproximassem da nossa proposta de discussão, sobretudo buscando nos deter nos trabalhos que investigam análise (da produção científica, da produção do conhecimento, epistemológica, de artigos, dissertações e teses) e que focalizam a pesquisa-ação e a investigação-ação.

Posteriormente a essa primeira leitura, que incorpora dois artigos, 5 dissertações e 6 teses, adotamos como critério de exclusão os estudos que abordam questões referentes a análise comparativa, análise comparativa de revistas (impressa e digital), análise comparativa de temáticas abordadas na Educação Básica e superior, análise estatística comparada, análise em periódicos científico, análise biométrica, entre outras, pois consideramos que, embora os trabalhos levantados em nossas análises estivessem no bojo dos descritores elencados e fossem relevantes, não dialogavam com nossa proposta.

No entanto, encontramos poucos trabalhos (APÊNDICE A) que dialogam com a proposta de investigação. Frente ao exposto, reiteramos a importância de pesquisas como esta, no sentido de analisar a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação e a compreensão da realidade como proposta de investigação no âmbito nacional e internacional. Desse modo, por meio da análise do *corpus* textual, procuramos centrar nos objetivos, nos métodos de investigação, nos resultados alcançados e nas considerações.

3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PESQUISA-AÇÃO: A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DE PESQUISAR A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Compreendemos a importância da investigação sobre métodos de pesquisa e a necessidade de se analisar a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação. Assim, destacamos estudos que analisam e nos ajudam a pensar a produção científica sobre

pesquisa-ação (Almeida, 2010; Carvalho, 2016; Casagrande, 2011; Cordeiro, 2016; Fernandes, 2024; França, 2023; Molina, 2007; Prederigo, 2024; Schmitt; Medeiros, 2014; Silva, 2004; Silva, 2013; Silva, 2024; Venâncio; Sanches Neto; Betti, 2018), ou seja, a compreensão da realidade dentro dessa metodologia de pesquisa.

Molina (2007) deu visibilidade e estudou, com base na pesquisa-ação/investigação-ação, a produção científica em Educação no Brasil. Buscou analisar de forma aprofundada uma vertente que acontece quando se estabelece uma parceria entre professores e pesquisadores, nomeada como pesquisa-ação colaborativa, focalizando sobretudo nessa perspectiva.

O pesquisador encontrou 236 produções científicas, realizadas em 36 programas de pós-graduação em Educação no Brasil, dividindo esse levantamento em diferentes tipos de pesquisa-ação, como pesquisas colaborativas, pesquisa sobre a própria prática, pesquisas extraescolares e outras pesquisas. O autor também analisou que, entre elas, a Ufes obteve uma produção constante, aparecendo em segundo lugar no quantitativo total das produções, tendo sua primeira pesquisa defendida em 1988.

Por fim, para ele, a pesquisa-ação colaborativa tem se constituído em forte aliada na formação dos professores; no entanto, ainda há algumas questões a serem respondidas e aproximações a serem realizadas. Desse modo, questionamos se, no período que delimitamos para análise, a Ufes ainda mantém uma produção contínua sobre pesquisa-ação. Além disso, quais contextos permeiam essas produções?

Nessa mesma direção, encontramos o estudo de Carvalho (2016). Ao contrário da tese de Molina (2007), a dissertação focalizou as pesquisas sobre pesquisa-ação no contexto da Educação inclusiva, analisando pesquisas cujo método estivesse identificado como pesquisa-ação colaborativo ou pesquisa colaborativa.

O estudo de Carvalho (2016), desenvolvido aproximadamente nove anos após a pesquisa de Molina (2007), aborda as afinidades entre os trabalhos acadêmicos analisados, concluindo que o método tem possibilitado uma maior consolidação da produção junto aos grupos de pesquisa com foco na formação dos professores e profissionais da Educação, no caso aqui para inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). No entanto, o estudo da autora ainda não

responde em sua completude às questões problematizadas por Molina (2007), mesmo que seja no âmbito da inclusão escolar. Ambos os estudos — de Molina (2007) e Carvalho (2016) — se debruçaram na investigação sobre pesquisa-ação colaborativa, contudo deixam de investigar outras perspectivas da pesquisa-ação, o que possibilita a constituição de outros estudos, como o que nos propomos, que visa abarcar todas as perspectivas da pesquisa-ação.

Ao propor uma outra racionalidade no que tange à epistemologia do conhecimento, ou seja, uma racionalidade comunicativa que busca, a partir do agir comunicativo, a interação dos envolvidos no entendimento mútuo para produção do conhecimento (Habermas, 2004), Habermas argumenta que os interesses orientadores do conhecimento, constitutivos da espécie humana, são três interesses básicos: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório (Habermas, 2014). Desse modo, com essas produções e propostas que temos como objeto e objetivo de investigação, é necessário tensionar quais os interesses são considerados e predominam no desenvolvimento das inúmeras perspectivas da pesquisa-ação assumidas pelos pesquisadores, sobretudo as que não tomam a perspectiva colaborativa como foco, tendo em vista a compreensão de que outras perspectivas também são adotadas e podem gerar diferentes tipos de produção do conhecimento sobre a metodologia.

Uma produção que nos chamou atenção, contudo única em nosso levantamento, por ser uma pesquisa-ação desenvolvida na área da saúde e apresentar uma revisão comparativa de escopo entre os continentes, é o estudo de Cordeiro (2016). A autora procurou construir o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa-ação emancipatória, fundamentada no marxismo. Na tese, utilizou como procedimento metodológico uma revisão de escopo “[...] realizada para mapear a literatura num determinado campo de interesse, sobretudo quando revisões acerca do tema ainda não foram publicadas” (Cordeiro, 2016, p. 61). Assim, foi possível observar que há duas tradições de pesquisa-ação que se manifestam historicamente, que se configuram como do norte e do sul. A do norte corresponde à pesquisa-ação de cunho mais pragmático para resolução de problemas e a do sul, de cunho político com a finalidade de transformação social.

O estudo destaca que o número de publicações no continente africano é reduzido, merecendo maior aprofundamento de discussões. Mesmo sendo uma produção da área da saúde, ou seja, não sendo do nosso foco, que é a Educação, nos soa como alerta, visto que consideramos Moçambique como um país desse continente em nossa análise. Além disso, nos mostra a potência de investigar e propor um estudo comparado sobre pesquisa-ação com infinitas possibilidades de análise, o que fortalece nossa proposta de pesquisa — analisar a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação como proposta de investigação no âmbito nacional e internacional. A partir das proposições e da busca de Cordeiro (2016), destacamos que a pesquisa-ação emancipatória possibilita uma relação entre participantes, guiada por interesses coletivos (Franco; Lisita, 2014), e que, na proposição habermasiana quanto ao conhecimento, os processos comunicativos permitem que esses se entendam sobre algo. Assim, o conhecimento é possível através da linguagem (Habermas, 2012).

Outros dois estudos que chamam nossa atenção analisam a produção científica sobre pesquisa-ação na área da Educação, mais especificamente, no campo da Educação Física: os estudos de Schmitt e Medeiros (2014) e Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018). Schmitt e Medeiros (2014) mapearam o estado da arte da produção nacional recente sobre a utilização do método de pesquisa-ação nas áreas da Educação Física e Saúde, enquanto Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018) tiveram como proposta analisar como a pesquisa-ação tem sido concretizada, realizada ou praticada nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação Física.

As primeiras autoras resumem que, como abordagem metodológica, a pesquisa-ação configura-se como recente, por isso há poucas produções no âmbito nacional e ainda sugerem que outros estudos utilizem a metodologia em seus estudos (Schmitt; Medeiros, 2014). Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018) argumentam que poucas vezes se encontram entre os pesquisadores espaços e tempos favoráveis para desenvolvimento de um pesquisa-ação, além de haver um vasto aglomerado de abordagens teórico-metodológicas.

Ao olhar para essas produções, questionamo-nos, para a constituição, o processo de nosso estudo e a ampliação das discussões, sobre como atualmente configura-se o quadro de desenvolvimento da pesquisa-ação no Brasil, em Moçambique e em

Portugal. Em que esses estudos avançaram? O espaço e o tempo para seu desenvolvimento ainda é um desafio para o pesquisador? Na atualidade, inclinándose ao diálogo como parte de tais questões, temos os estudos de França (2023), Prederigo (2024), Fernandes (2024) e Silva (2024) que também se debruçaram a investigar a produção do conhecimento sobre a pesquisa-ação em nível nacional ou em uma perspectiva comparada.

No âmbito da análise de produções em nível nacional, França (2023) analisou as produções científicas do Grufopees/CNPq/Ufes entre anos de 2013 a 2022 sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, considerando os contextos histórico-social e político-institucional. No estudo, França (2023) depara com diferentes representações de sujeitos e de um sistema que se consolida em contextos histórico-sociais e político-institucionais.

Tais evidências nos provocam a compreender como esses contextos dos países investigados no estudo em tela estão expressos e influenciam a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação. A partir da análise das produções do grupo de pesquisa, conclui que, nos processos desenvolvidos que culminaram na elaboração e no desenvolvimento de projetos, de políticas de formação continuada nos diferentes municípios do estado do Espírito Santo e na oficialização de um fórum de gestores de Educação Especial, as concepções teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa-ação desenvolvida caracterizavam-se pela colaboração crítica dos contextos, com a preocupação de atender a interesses que, de fato, estivessem comprometidos com a transformação social.

Prederigo (2024) analisou, à luz da teoria habermasiana, a produção acadêmica realizada a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 2012 a 2022, que se voltaram para a temática de formação de profissionais da Educação e inclusão escolar. A partir dos argumentos dos autores das dez pesquisas analisadas no estudo, a autora assevera que, “[...] apesar de se distanciar em alguns momentos, quanto às escolhas teórico-metodológicas e epistemológicas, se encontram na intencionalidade da construção de

conhecimento que seja significativo para o campo de pesquisa [...]” (Prederigo, 2024, p. 202). Por outro lado, Prederigo (2024) argumenta que os movimentos promovidos pelas produções que se utilizaram da pesquisa-ação promovem mudanças na medida em que não só contribuem para resolução de problemas específicos e momentâneos, mas também no modo de agir e pensar dos envolvidos.

Fernandes (2024) procurou compreender, à luz da ação comunicativa, a articulação das ações propostas na pesquisa-ação às necessidades formativas dos participantes da pesquisa, considerando os argumentos explícitos e implícitos dos autores das produções acadêmicas advindas do mestrado no período de 2012-2022 em Brasil e Portugal. Em seu estudo, Fernandes (2024) conclui que as produções de Portugal se constituem como produto da formação inicial dos autores-pesquisadores, enquanto no Brasil referem-se à formação continuada. Além disso, a autora aponta que ainda há questões que podem e merecem ser analisadas, com o objetivo de entender de que modo os autores-pesquisadores realizam a compreensão do contexto e da realidade em que se inserem as suas pesquisas-ações, tendo em vista que esse aspecto, se delineado em profundidade, é fundamental para que seja possível transformar o contexto.

Sob outro enfoque, Silva (2024) procurou 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 Universidade do Minho (UMinho). Em suas análises, o autor conclui que, ao comparar a Ufes com a UMinho, é possível observar como as negociações se desenrolam em ambientes acadêmicos e culturais diferentes. Ressalta-se também que, embora a definição do problema de investigação seja desafiadora, existe uma oportunidade para o fortalecimento de redes de colaboração. Corroborando uma proposta que se assemelha à proposta desta tese, qual seja, analisar um pressuposto específico que perpassa o processo de investigação pela via da pesquisa-ação, Silva (2024) destaca que há novas possibilidades de estudos e, para se alcançar entendimentos por vias críticas e emancipatórias com transformação da realidade, os múltiplos contextos precisam ser considerados.

De modo geral, as quatro produções nos ajudam a pensar a análise da produção do conhecimento não somente a partir das produções científicas e acadêmicas, mas também a partir dos discursos dos autores-pesquisadores expressos em espaços discursivos em uma perspectiva habermasiana, além de contribuir para outra forma de pensar a análise desses discursos por vias argumentativas.

Finalmente, destacamos a tese de Almeida (2010), de fundamental importância, porque corrobora nossa justificativa de estudo. Diferentemente dos estudos de Molina (2007) e Carvalho (2016), o estudo da autora investigou os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação utilizados na produção acadêmica. Logo, para além da perspectiva colaborativa, sua análise englobou outras abordagens teórico-metodológicas da pesquisa-ação. Levando em consideração que nossa pesquisa também pretende fundamentar-se na teoria habermasiana, observamos que Almeida (2010), ao assumir os pressupostos habermasianos na constituição de sua pesquisa, analisou que, quando um processo de pesquisa-ação é conduzido pela via intersubjetiva partilhada, as ações são conduzidas pelo agir comunicativo. No entanto, quando essas são conduzidas a partir de interesses individuais e com resultados predefinidos, as ações são guiadas pelo agir estratégico. Além disso, o estudo da autora apresenta contribuições importantes, tendo em vista que analisou a produção do conhecimento sob diferentes perspectivas da pesquisa-ação. Entre outras particularidades, desenvolveu análises dessas áreas considerando tanto os aspectos internos (lógico-gnosiológicos e metodológicos) quanto externos (histórico-sociais) das pesquisas (Silva; Gamboa, 2011).

Analisando os estudos que se propuseram a fazer, em seus movimentos, investigações que consideram os aspectos internos e externos das pesquisas produzidas, além da tese de Almeida (2010), os trabalhos de Silva (2004), Casagrande (2011) e Silva (2013) nos ajudam a partir de alguns aspectos, tais como a metodologia adotada nos estudos, os teóricos utilizados nos trabalhos apresentados, a importância e a necessidade de pesquisa e o que apontam/instigam para a constituição de novos estudos.

Começamos apresentando cada trabalho, para termos breve noção das produções selecionadas. Silva (2004) analisou, a partir das abordagens metodológicas, as

implicações epistemológicas das dissertações e teses produzidas, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes sócio-políticos e econômicos. A tese de Almeida (2010) buscou investigar os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação utilizados na produção acadêmica em Educação Especial/inclusão escolar. Já no estudo de Casagrande (2011), a autora realizou uma análise epistemológica de teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado produzidas no período de 2000 a 2009, a partir das dimensões técnica e teórica. Por fim, o estudo de Silva (2013) analisou, a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença, as implicações epistemológicas e ontológicas das teses em Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física, situados no estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, levando em consideração suas inter-relações com os determinantes sociopolítico-econômicos.

Os estudos em destaque geralmente caracterizaram-se como pesquisa bibliográfico-documental de dissertações e teses. Eles assumiram caminhos metodológicos que fortalecem nossa proposta de pesquisa, pois se fundamentaram na análise epistemológica como perspectiva, utilizando a matriz epistemológica (Gamboa, 2018), o esquema paradigmático (Gamboa, 1998), a matriz paradigmática (Gamboa, 1998) e/ou quadro esquemático (Almeida, 2010).

Uma vez que nosso estudo focaliza mapear a produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) em diálogo com os discursos dos autores-pesquisadores sobre pesquisa-ação produzidas no período de 2010-2023, a partir desses estudos, vemos a possibilidade e a relevância de se analisar e investigar as abordagens metodológicas das pesquisas e as implicações epistemológicas; de considerar também suas inter-relações com os determinantes sócio-políticos e econômicos; de identificar os aspectos implícitos e explícitos na dialética entre pergunta e resposta, além de outros elementos possíveis a partir dos instrumentos utilizados.

Para os autores dos estudos, as pesquisas que se propõem à análise epistemológica configuram-se como importantes, visto que podem ajudar/discernir a história dos conhecimentos científicos que já foram superados e a dos que permanecem atuais;

bem como podem encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas. Outrossim podem considerar, através dos níveis técnico e teórico, as tensões teórico-práticas intrínsecas na estruturação das produções acadêmicas, como também podem contribuir de forma significativa para a melhoria na qualidade das pesquisas e para sua aproximação com a práxis, entre outras ações importantes. Além disso, para os autores, essas pesquisas tornam-se também necessárias, porque ainda há pouco estudo que têm como objeto de pesquisa a própria pesquisa sob uma perspectiva histórico-filosófica, dado o aprofundamento teórico, epistemológico e metodológico dos trabalhos produzidos e a escassez de produções que se dedicam à análise epistemológica, ontológica e gnosiológica dos estudos produzidos.

Outro aspecto relevante a se considerar são os apontamentos dos autores para a constituição de novos estudos. Silva (2004, 2013) espera que as sugestões e as críticas à produção possibilitem o encontro de novos caminhos para superar problemas e lacunas que possam ser identificados. Em contrapartida, destacamos no estudo de Almeida (2010) que há aspectos ainda a serem pensados ou repensados no que tange à produção do conhecimento pela via da pesquisa-ação. Assim, compreendemos que há duas temáticas a serem observadas com atenção em nossa proposta, considerando o apontamento da autora.

Ainda sobre os apontamentos, é importante atentarmo-nos em nossa proposta de pesquisa para um alerta de Casagrande (2011), ao constatar que

[...] realizar uma análise epistemológica requer um trabalho minucioso e complexo, já que reflete a responsabilidade em inferir sobre o trabalho realizado por pesquisadores da área. A compreensão epistemológica das pesquisas permite avançarmos na busca pelo rigor científico do qual as pesquisas necessitam, para que possam representar instrumentos de transformação e mudanças [...] (Casagrande, 2011, p. 120).

Por outro lado, mediante nossas proposições neste estudo, é importante e necessária tal investigação:

A recuperação da inter-relação entre os pressupostos epistemológicos e gnosiológicos com as concepções do real (categorias ontológicas) ajuda a revelar as implicações filosóficas e ideológicas de um determinado modelo de investigação científica e permite elucidar as profundas relações entre conhecimento e interesse (Habermas, 1982 *apud* Gamboa, 2018, p. 115-116).

Em síntese, os estudos que destacamos neste tópico nos instigam à nova proposta de investigação, porque, em nossas leituras e análises, observamos a possibilidade de avançarmos na produção do conhecimento sob diferentes aspectos, como na pesquisa-ação e no estudo comparado. Para darmos continuidade ao debate proposto nesta seção, buscamos entender a seguir acerca do modo como as produções que analisam a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação discutem o pressuposto da compreensão da realidade, visando a aprofundarmo-nos em um dos objetos de pesquisa desta tese.

3.2 A COMPREENSÃO DA REALIDADE NA PESQUISA-AÇÃO: ASPECTOS QUE SE APRESENTAM NAS PRODUÇÕES

É importante ponderar inicialmente sobre a compreensão da realidade ou compreensão crítica da realidade social em um processo de pesquisa, no nosso caso, esse pressuposto no âmbito da pesquisa-ação. Assim, na constituição do segundo tópico desta seção, as teorizações de Thiollent (1947), Carr e Kemmis (1988), Habermas (1989) e Barbier (2007) nos ajudam a compreender tais aspectos no que perpassa essa conjectura, em diálogo com as produções acadêmicas de Molina (2007), Almeida (2010), Carvalho (2016), Cordeiro (2016), França (2023), Fernandes (2024), Prederigo (2024) e Silva (2024).

Evidencia-se inicialmente a importância de se debruçar na análise e na reflexão sobre os fundamentos epistemológicos acerca dos quais se constrói o conhecimento no processo de compreensão da realidade na pesquisa-ação. Habermas (1989) em sua concepção de compreensão, recomenda que

[...] o cientista deve se admitir também como sujeito histórico na construção de interpretações sobre ação de outros sujeitos e, portanto, igualmente subordinado às contingências individuais e culturais que cercam qualquer conhecimento e que são próprias de seu tempo e lugar (Poker, 2013, p. 241).

Desse modo, considerando que, em processo de pesquisa-ação, os participantes também tornam-se pesquisadores (Carr; Kemmis, 1988), entendemos que as ações que se propõem ou são desenvolvidas entre os participantes, nesse processo, são frutos de construções sociais e estão inseridos em processos históricos.

O estudo de Molina (2007) demonstra tal premissa quando analisa que as ações somente são propostas pois vislumbram melhorias e se faz necessária a compreensão delas e o entendimento de que essas são desenvolvidas mediante processos antecedentes.

O trabalho do investigador ativo é fundamental. Interessa-o investir na melhoria das práticas, dos entendimentos e das situações, em razão de que busca um avanço mais seguro sobre o futuro, por meio da compreensão de como sua própria prática é uma construção social inserida institucionalmente no processo histórico. Além disso, procura implicar colaborativamente, nesse processo, todos aqueles inseridos na instituição. Aqui se põe o grande problema epistemológico da espiral reflexiva da investigação-ação: a dialética estabelecida entre o entendimento retrospectivo com a ação prospectiva. [...] (Molina, 2007, p. 42, grifos nossos).

Por outro lado, Cordeiro (2016), ao argumentar a partir de alguns paradigmas, considera: “[...] O processo de compreensão da realidade acontece nas dimensões histórica e contemporânea, isto é, valoriza-se o contexto atual do fenômeno a ser estudado sem negar os processos prévios [...]” (Cordeiro, 2016, p. 47- 48).

Em seu estudo, Prederigo (2024) entende que, a partir das instituições de ensino superior analisadas, os aspectos políticos e sociais diferentes podem influenciar a produção do conhecimento tanto no que tange à escolha das temáticas pesquisadas quanto ao tipo de epistemologia adotadas. Por sua vez, Silva (2024) explica que o processo investigativo é importante para compreender os fenômenos sociais em que todos estamos inseridos. Considerando essa proposição, ele menciona Habermas (1997), no qual de acordo com ele

[...] 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 (Silva, 2024, p. 95).

Os estudos de Molina (2007), Cordeiro (2016), Prederigo (2024) e Silva (2024) nos mostram a relevância de se atentar sobre de que modo os autores-pesquisadores mencionam como os processos históricos, sociais, políticos e econômicos são considerados nos processos de compreensão da realidade para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Para além dos apontamentos referentes a pertinência do contexto no processo de compreensão da realidade, Thiollent (1947) reconhece esse momento como “fase exploratória” e de acordo com ele:

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou ‘diagnóstico’) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. [...] Nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’ (Thiollent, 1947, p. 48, grifos nossos).

A partir desse entendimento do autor, é relevante identificar por meio do que se denomina diagnóstico os problemas, as demandas e as necessidades que emergem do contexto em que será desenvolvida uma pesquisa-ação. Desse modo, Molina (2007) no diagnóstico que criam-se “[...] condições de aprofundar sua compreensão sobre os princípios (*teoría de los fines prácticos*) que defendem, refletindo sobre as estratégias concretas que levam a cabo durante seu trabalho (*teoría practica*)” (Molina, 2007, p. 31).

Carvalho (2016), por sua vez, considera em seu estudo a etapa como importante “[...] pois a partir dela, **as necessidades** e vontades formativas dos participantes **são levantadas; muitos manifestam seus anseios** de formação por meio das dificuldades que não são resolvidas na prática docente [...]” (Molina, 2016, p. 67, grifos nossos). Ainda nessa mesma vertente, Fernandes (2024), analisa que

[...] os autores no âmbito do estágio buscam compreender aquele contexto em específico, **entendendo suas características**, as **necessidades de aprendizagem** dos alunos e os **seus interesses**, a fim de planejarem ações educativas que produzam uma aprendizagem significativa para os estudantes (Fernandes, 2024, p. 177).

Sendo assim, compreendemos a partir de Molina (2007), Carvalho (2016) e Fernandes (2024) que atentar-se para os anseios, as demandas, as necessidades e os problemas que emergem nos diferentes cenários é importante para se compreender a realidade nos processos investigativos por meio da pesquisa-ação. Por outro lado, René Barbier, ao apresentar sua visão a respeito do método da pesquisa-ação, destaca que, no contexto da compreensão da realidade, os membros de um determinado grupo voltam ao que pode ser chamado de “a situação”, em que

essa deve ser contextualizada “[...] fazendo-se as perguntas habituais: **o que, quem, com quem, onde, quando, como por quê?**” (Barbier, 2007, p. 119, grifos nossos).

Deste modo, percebemos que, nessa fase, há aproximação e relação que vão se estabelecendo entre pesquisador e participantes. Sobre isso, Almeida (2004) analisa:

[...] Os argumentos dos autores fazem-nos considerar que a compreensão da realidade na pesquisa-ação, ao conduzir o pesquisador para dentro do contexto e desencadear relações com os atores-participantes, propicia movimentos que tendem a trazer mudanças em processo. Isso ocorre mediante a produção de conhecimentos que se dá durante a pesquisa, numa outra lógica da relação sujeito-objeto, agora sujeito-sujeito-objeto; uma mudança que reúne diferentes saberes, que articula os conhecimentos escolares aos conhecimentos científicos na construção de novos conhecimentos [...] (Almeida, 2010, p. 204, grifos nossos)..

Por outro prisma, Fernandes (2024) argumenta que

[...] em uma pesquisa-ação/investigação-ação para alcançar esses processos é preciso que haja uma aproximação com o contexto de pesquisa. No caso dos relatórios de estágio, as escolas que recebem os estagiários, [...], são escolas cooperantes, portanto, são instituições que já são preparadas para recebê-los. Essa forma de aproximação com o contexto pode resultar em um maior acolhimento do processo investigativo por parte dos professores cooperantes, aqueles que são responsáveis por orientar e colaborar com os mestrandos em sala de aula, como também por parte dos demais profissionais e estudantes da escola (Fernandes, 2024, p. 178).

De modo geral, Almeida (2010) e Fernandes (2024) argumentam que, para se compreender a realidade, faz-se necessária a relação entre pesquisador e participante. Diferentemente das relações que se estabelecem entre outras metodologias de pesquisa em que se prioriza a relação sujeito-objeto, na pesquisa-ação há um vínculo sujeito-sujeito-objeto.

Finalmente reconhecemos que a pesquisa-ação, de modo fundante, visa à transformação da realidade e que, a partir dela, sejam produzidos conhecimentos (Barbier, 2007). Destaca-se outra situação no desenvolvimento da compreensão da realidade, que é o anseio pela transformação da realidade, ou seja, a mudança. Sobre a mudança, Barbier (2007) assim sustenta:

A pesquisa-ação visa a mudança de atitudes, práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... Em função de um projeto-alvo (...) que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida (Barbier, 2007, p.106).

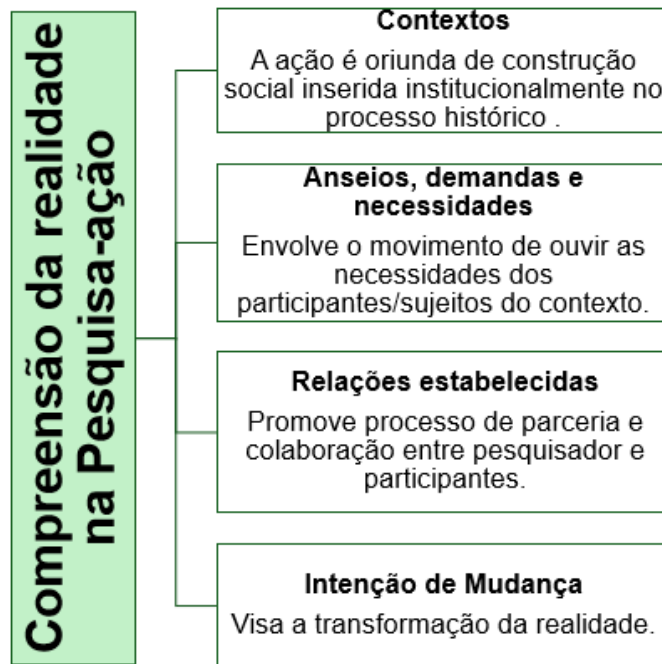
Além disso, para o autor, aqueles que usam a pesquisa-ação “[...] não podem escamotear a questão, já que ela está no bojo de sua problemática” (Barbier, 2007, p.107). Sob esse prisma, constatamos no estudo de Almeida (2010) que as dimensões “[...] compreender-transformar caminham juntas; partem da ideia de mudança enquanto processo de aprendizado, um novo conhecimento que se constrói e influencia nossas concepções e nossas atitudes” (Almeida, 2010, p. 204).

França (2023), por outro lado, analisa que a necessidade pela compreensão dos contextos conduzem os envolvidos a intervenções que devem se adequar às condições que se evidenciam. A partir de então, os “[...] processos de transformação inerentes à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação contribuem para o desenvolvimento de mudanças estruturais, concebidos de forma coletiva [...]” (França, 2023, p. 215-216). Portanto, é fato que a pesquisa-ação tem como um dos objetivos que mudanças ocorram nos processos desenvolvidos e que esses transformem a realidade dos envolvidos. Esse processo sempre ocorrerá no movimento de compreender e transformar.

Mediante o evidenciado, há um pressuposto no contexto da pesquisa científica, sobretudo no contexto da pesquisa-ação, a saber, o momento em que o pesquisador e os possíveis participantes têm a possibilidade de conhecer melhor um determinado contexto, ou seja, conhecer as problemáticas que emergem — o que esses interessados têm de demandas e necessidades referentes a tais problemáticas —, bem como possibilidade de se conhecerem.

Observamos que os estudos não focalizaram a análise sobre o processo de compreensão da realidade nos processos de pesquisa-ação, o que nos faz perceber a necessidade de aprofundar e colocar em análise questões referentes ao movimento de compreensão da realidade articuladas ao processo dessa metodologia de pesquisa. A partir dos estudos levantados, pudemos constituir um organograma (Figura 1) que sintetiza e nos ajuda compreender as ações que se conectam para o delineamento da compreensão da realidade na pesquisa-ação.

Figura 1 – Organograma sobre a compreensão da realidade na pesquisa-ação



Fonte: Elaboração da autora (2024) após revisão de literatura realizada.

Posto isso, consideram-se as construções sociais e os processos históricos tanto dos pesquisadores quanto dos participantes nos processos de pesquisa-ação. considerados os diferentes tempos e lugares, as demandas, as necessidades, as relações que vão se constituindo entre os envolvidos como também as mudanças que se pretendem alcançar. Questiona-se sobre como o pressuposto teórico-metodológico e epistemológico da compreensão da realidade emerge na produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) e nos argumentos ditos (espaço discursivo) dos autores-pesquisadores no Brasil, em Moçambique e em Portugal? Quais os interesses identificados nos pressupostos assumidos pelos autores-pesquisadores na produção acadêmica dos diferentes contextos investigados? Buscamos no Círculo Argumentativo responder essas questões.

De modo geral, a revisão de literatura apresentada nesta seção apresenta grande contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa, pois evidencia que, após analisar o pressuposto da compreensão da realidade nas investigações desenvolvidas pela via da pesquisa-ação, ainda há possibilidades de pesquisa que nos instigam a possibilidade de investigar sobre o modo como o pressuposto perpassa a produção

do conhecimento tendo a pesquisa-ação como forma de investigação no contexto do Brasil, de Moçambique e de Portugal.

4 JÜRGEN HABERMAS E SUA CONTRIBUIÇÃO À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

[...] o interesse antecede o conhecimento tanto quanto só se realiza por força deste (Habermas, 2014, p. 318).

Evidenciamos aqui a fundamentação teórico-metodológica da tese. Assim, damos atenção ao referencial teórico que fundamenta o processo de pesquisa e análise dos dados, e que nos instiga à análise da produção do conhecimento sobre pesquisa-ação como proposta de investigação no âmbito nacional e internacional.

Destacamos a racionalidade, o conhecimento e o interesse e outros conceitos que perpassam a teoria habermasiana, como centrais e como lentes pelas quais orientaremos nosso olhar para o objeto de pesquisa. Para tanto, apresentamos inicialmente a racionalidade comunicativa, um dos conceitos fundantes da Teoria doagir Comunicativo, de Jürgen Habermas, que sustenta a constituição do pensamento do teórico. Em um segundo momento a partir dos estudos epistemológicos do teórico, buscamos compreender como o conhecimento é organizado, quem ele representa e atende. Abordamos ainda os aspectos referentes ao interesse emancipatório e ao enfoque crítico como subsídio para a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação como proposta de investigação.

A teoria de Jürgen Habermas é utilizada como aporte teórico a fim de contribuir para nossas problematizações por apostar no ato de comunicar como uma garantia de democracia. Desse modo, a interação seria a chave para emancipação social. Assim, ajuda-nos a fazer aproximações entre o processo e a análise da produção do conhecimento que desenvolvemos. Portanto, consideramos importante destacar alguns aspectos da sua vida e obra.

4.1 VIDA E OBRA DE JÜRGEN HABERMAS

Em 18 de junho de 1929, na vila de Gummersbach, em Düsseldorf, nascia Jürgen Habermas (filósofo e sociólogo alemão contemporâneo). A cidade está localizada à beira do Rio Reno na Alemanha. Sua família era protestante. Habermas casou-se em

1955 com sua colega de universidade Ute Wesselhoeft e juntos tiveram três filhos: Tilmann, Rebeca e Judite.

Mesmo tendo desenvolvido uma teoria que tem como eixo central a ação comunicativa, tornando-se conhecido como filósofo da linguagem, vale destacar que ele nasceu com lábio leporino (fenda palatina), o que dificultava sua fala, fazendo com que muitos não o entendessem. Na escola, era motivo de “chacota” pela voz nasal e articulação distorcida. Parece ter sido dessa deficiência que o autor percebeu a grande importância e motivou-se para estudos relacionados à linguagem e à comunicação.

Durante sua trajetória, Habermas procurou dialogar com outros intelectuais, apoiando-se nos pensamentos de Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920), Sigmund Freud (1856-1939), Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Karl-Otto Apel (1922-2017), Jean Piaget (1896-1980). Além disso, outros autores, como Georges Bataille (1897-1962), Jean-François Lyotard (1924-1998), Jacques Derrida (1930-2004), Cornelius Castoriadis (1922-1997) e Michel Foucault (1926-1984) serviram de contraponto para o desenvolvimento da teoria habermasiana. Assim sendo, no conjunto de sua obra, observamos como suas ideias desenvolveram-se:

A trajetória intelectual do autor, acerca de diversos temas filosóficos, pode ser compreendida em três grandes fases e sintetizam as principais motivações e influências a que foi submetido Habermas, no desenvolvimento da sua produção acadêmica. Essas fases correspondem primeiramente aos **estudos teórico-epistemológicos**, dos quais destacamos *Teoria e Práxis* (1962), *Sobre a lógica das ciências sociais* (1967, 1970 e 1982) e *Conhecimento e interesse* (1968, 1973); uma segunda que compreende os **estudos pragmáticos** da sua principal obra *Teoria do Agir Comunicativo* (1981) e *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1980 e 1981) e uma terceira que é uma espécie de **retomada de toda a sua obra à luz do significado epistemológico**, com *Verdade e Justificação* (2004) (Gomes, 2007, p. 23, grifos nossos).

Com vasta obra publicada, em que encontramos artigos e livros publicados desde 1954 na Alemanha, traduzidos em vários idiomas, como inglês, francês, italiano, espanhol, português, entre outros, Habermas destaca-se como um dos mais influentes pensadores da atualidade. Aos 96 anos, o filósofo e sociólogo continua ativo mesmo após a aposentadoria, sem parar de pesquisar, escrever livros e artigos,

participar de debates e promover palestras e conferências em vários países do mundo.

De acordo com Bannell (2013), a aplicação do pensamento de Jürgen Habermas para a Educação é um caminho cheio de armadilhas e dificuldades, tendo em vista que o autor não escreveu quase nada sobre a educação formal. Buscamos compreender então seu pensamento, selecionar aspectos centrais, fundamentos e categorias de sua teorização e obra, procurando estabelecer um diálogo de aproximação com questões da Educação e que também se entrelaçam ao modo como a racionalidade proposta pelo autor pode contribuir para a construção e a produção do conhecimento, que vise à emancipação social dos sujeitos.

A gênese do seu pensamento foi marcada pela busca do desenvolvimento de uma teoria crítica da sociedade que fugisse da dialética negativa de seus antecessores que desejavam libertar a ciência das amarras do positivismo, dando lugar a um projeto com pano de fundo emancipatório. Assim, destacamos que Habermas

[...] dedica-se ao estudo dos grandes temas sociológicos, epistemológicos, políticos e éticos que envolvem a condição humana na busca de razões que permitam compreender os limites da sua trajetória histórica e vislumbrar caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, digna e democrática. Especificamente, podemos dizer que o autor estabelece uma crítica aos processos reducionistas de racionalização social, o que motiva a explicitar um outro tipo de racionalidade, apoiado nos pressupostos do agir comunicativo, permitindo-lhe apresentar uma possibilidade de fundamentação de uma teoria crítica da sociedade contemporânea a partir da reflexão dos modos de racionalidade nelas situados (Gomes, 2007, p. 22).

A partir dessa proposta, é importante enfatizar que Habermas, em sua teoria, critica a razão instrumental, que orienta a racionalidade instrumental, caracterizada por ser subjetiva, reduzida à dimensão manipuladora e controladora, voltada para a dominação de uns e na submissão de outros, vendo e concebendo outra razão, enraizada na fala — a comunicativa, a intersubjetiva e a interativa (Gomes, 2007). Nessa perspectiva, o autor constrói a concepção de racionalidade comunicativa a partir da razão comunicativa. Assim, de acordo com Pizzi (1994, p. 45), compreendemos que “[...] o conceito de razão não está mais, portanto, centrado no sujeito monológico ou no objeto solitário, mas inclui, além do argumento cognitivo e instrumental, o procedimento linguístico e a argumentação discursiva”.

Pode-se afirmar que o autor, ao passar de uma razão para outra, [...] “propõe um salto paradigmático ao abandonar o paradigma da consciência e assumir um paradigma da comunicação” (Givigi; Alcântara; Ralin, 2018, p. 371). Logo, “[...] Habermas parte do paradigma marxista de produção e cria o paradigma da própria ação comunicativa. O trabalho como categoria central do marxismo é agora representado pela linguagem” (Fontes, 2020, p. 284).

4.2 TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Ao realizar análise aprofundada e epistêmica da racionalidade como fundante para a sociedade, Habermas elaborou e desenvolveu a Teoria do Agir Comunicativo. Caracterizada como o ápice do pensamento habermasiano, nela ele expõe outro conceito para a razão (a razão comunicativa) e para a sociedade (sistema e mundo da vida), a partir de leitura crítica aos autores que o antecederam na Escola de Frankfurt, tendo em vista suas preocupações com a emancipação humana.

Habermas argumenta que a “[...] racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber” (Habermas, 2012, p. 31). Nessa perspectiva, o teórico distingue duas diferentes formas nas quais a concepção de racionalidade pode desenvolver-se, ou seja, a partir da racionalidade cognitivo-instrumental ou da racionalidade comunicativa.

Quando partirmos do uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, tomamos uma decisão prévia em favor do conceito de **racionalidade cognitivo-instrumental**, que, por meio do empirismo, marcou fortemente a autocompreensão da modernidade. Ele traz consigo conotações de uma autoafirmação exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de um meio contingente e pela disposição informada dessas mesmas condições (Habermas, 2012, p. 35, grifos nossos).

Em contrapartida, na perspectiva da racionalidade comunicativa proposta por Habermas, observamos que ele pretende superar os reducionismos da racionalidade instrumental. Desse modo, no entendimento do filósofo alemão, a

[...] **racionalidade comunicativa** traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-

se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (Habermas, 2012, p. 35-36, grifos nossos).

A partir dessas considerações, compreendemos que essas duas racionalidades carregam objetivos diferentes no que tange à aquisição e ao emprego do saber. Em resumo, na racionalidade comunicativa, quando o sujeito utiliza seu saber, ao invés da relação sujeito-objeto como acontece na racionalidade instrumental, constitui-se a relação sujeito-sujeito, permitindo a concepção de outras formas de investigação que considerem todos os sujeitos como autores na produção de conhecimento e propõem mudanças diante de um mesmo objeto de pesquisa (Almeida, 2010). Nessa direção, Almeida (2010) nos ajuda também nessa compreensão, pois, para a autora, quando o sujeito utiliza seu saber a partir da racionalidade cognitivo-instrumental,

[...] não há uma relação direta entre ouvinte e falante. Os sujeitos agem conforme seus interesses individuais, exercendo influências um sobre o outro. A racionalidade da ação é baseada em um plano que implique a verdade do saber, para poder realizar um fim desejado (Almeida, 2010, p. 37).

Por outro lado, quando o sujeito apresenta seu saber a partir da racionalidade comunicativa, ele mantém “[...] uma interação direta com o ouvinte, na busca pelo entendimento mútuo. Nesse caso, a racionalidade da ação evidencia um saber que é suscetível à crítica, pois será racional se o falante se fizer entender ao ouvinte” (Almeida, 2010, p. 36).

Considerando as prerrogativas das duas formas de empregar o saber mencionadas, ao propormos este estudo, atentamos sobretudo para o que permeia a racionalidade comunicativa (Habermas, 2012). Nosso processo de análise por vias argumentativas possibilita manter uma interação dialogada entre os argumentos das produções acadêmicas e os discursos dos autores-pesquisadores nos espaços discursivos e círculos argumentativos, que serão constituídos respectivamente como estratégia de produção de dados e como análise da produção do conhecimento a partir de estudos que assumem a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação.

Nos processos de emprego do saber pela via da racionalidade comunicativa, a linguagem torna-se a base da produção do conhecimento, onde a ação do sujeito, a linguagem e o contexto são considerados. Nessa dinâmica, ao pretender compreender os interesses que constituem a produção do conhecimento sobre

pesquisa-ação, sobretudo a partir de como os autores-pesquisadores argumentam sobre as especificidades em relação ao pressuposto da compreensão da realidade, na busca para se chegar a entendimentos e consensos sobre essa questão, em uma análise comunicativa a partir de argumentos escritos e de discursos, os autores-pesquisadores utilizam os atos de fala (Habermas, 1989) para se comunicar.

A compreensão sobre os atos de fala assumido por Habermas (1989) extrapolam o proposto por outros autores como Austin e Searle. Sendo assim, ao partir de definições anteriores desses autores, Habermas reconhece que, ao dizer algo, o sujeito também pratica uma ação. Nesse sentido, de acordo com Azevedo (2023),

[...] Habermas distingue o 'agir' do 'fala', de modo que o 'agir' consubstancia ações em sentido restrito, que corresponde às atividades simples e não linguísticas, caracterizado por ações orientadas para fins (agir estratégico); por outro lado, 'o falar' diz respeito aos atos pelos quais um locutor age no sentido de buscar entender-se com outro sobre algo existente no mundo, por intermédio da linguagem (agir comunicativo) (Azevedo, 2023, p. 22-23).

Em síntese, da teoria de Habermas (1989) evidencia-se

Quando o falante diz algo dentro de um contexto cotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo (como a totalidade daquilo que é ou poderia ser o caso), mas ao mesmo tempo a algo no mundo social (como a totalidade de relações interpessoais reguladas de um modo legítimo) e a algo existente no mundo próprio, subjetivo, do falante (como a totalidade das vivências manifestáveis, às quais tem um acesso privilegiado) (Habermas, 1989, p. 41).

Por outro lado, podemos inferir que, através dos atos de fala no agir comunicativo, compõem-se os argumentos dos sujeitos e esses são expressos nos discursos que possibilitam os entendimentos e consensos. De acordo com o dicionário Michaelis, argumento (s.m.) é definido como: “[...] 1 Raciocínio, razão ou arazoado por meio do qual se pretende provar ou refutar a procedência ou veracidade de uma afirmação. [...] 7. 4 Discussão em que os participantes defendem pontos de vista antagônicos; altercação, contenda, polêmica [...]” (Argumento, 2024)⁹. No entanto, no pensamento de Habermas (2012), o filósofo denomina argumentação como o “[...] tipo de **discurso** em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos [...]” (Habermas, 2012, p. 48, grifo nosso). Para o filósofo, um argumento

⁹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/0K8B5/argumento/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

[...] contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. A força de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade [...] (Habermas, 2012, p. 48).

O discurso (“*Diskurs*”) por sua vez, na concepção de Habermas (1989), refere-se

[...] a uma das duas formas de comunicação (“*Kommunikation*”) ou da “*Rede*” (discurso, fala), e que consiste especificamente na comunicação, fala ou discurso destinado a fundamentar as pretensões de validade das opiniões e normas em que se baseia implicitamente a outra forma de comunicação, fala ou discurso, que chama de “agir comunicativo” ou “interação” (Habermas, 1989 *apud* Almeida, 1989, p. 7).

Posto isto, no âmbito do discurso, os argumentos são orientados sobre os atos de fala dos sujeitos, com vistas a entendimentos mútuos e consensos (que, por vezes, podem ser provisórios) acerca das mais diversas situações. Na racionalidade comunicativa, os atos de fala são orientados ao entendimento mútuo, primordial para execução da ação de comunicar-se com outro. Um entendimento mútuo configura-se como “[...] discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo” (Habermas, 2004, p. 107). Além disso, o entendimento mútuo

[...] acontece mesmo quando um vê que o outro, à luz de suas preferências, tem sob circunstâncias dadas boas razões para a intenção declarada, isto é, razões que são boas para ele, sem que o outro precisa e se apropriar delas à luz de suas próprias preferências (Habermas, 2004, p. 113).

Nessa perspectiva, “[...] a meta do entendimento é chegar a um consenso [...]” (Gomes, 2006, p. 7). O consenso, na concepção habermasiana, é instituído quando “[...] os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado [...]” (Habermas, 2000, p. 438). Desse modo, no âmbito da racionalidade comunicativa, o consenso

[...] é entendido como um acordo que ocorre à luz do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade de um discurso, ou seja, um consenso que se estabelece, por intermédio de um exercício racional de argumentação não coercitivo, que sempre pressupõe no processo comunicativo: a compreensão, a verdade, a sinceridade e a justiça [...] (Gomes, 2006, p. 9-10).

Em síntese, evidenciamos que o emprego das duas racionalidades tem implicações diretas nos contextos da vida em sociedade. Nesta tese, acentuamos o contexto da produção do conhecimento. Assim, no âmbito dos sentidos epistemológicos dos processos investigativos sobre pesquisa-ação, destacam-se três tipos: técnico-científica, prático-colaborativa e crítico-emancipatória (Grundy, 1988 *apud* Franco; Lisita, 2014, p. 50). Vale destacar que

[...] o autor realça que não é apenas a estrutura metodológica que produz a diferença entre essas abordagens: a diferença se constrói nas concepções de mundo que os sujeitos compartilham, em suas atitudes filosóficas, em suas crenças a respeito das relações homem-mundo (Franco; Lisita, 2014, p. 50).

Dialogando com o exposto, considerando as formas pelas quais as investigações sobre pesquisa-ação e investigação-ação são desenvolvidas e a que objetivos visam atender, observamos em sua essência aspectos das racionalidades apresentadas. Por outro lado, entendemos que a racionalidade comunicativa, baseada na Teoria do Agir Comunicativo proposta por Habermas, possibilita pensar e estruturar processos de investigação pela via da pesquisa-ação, que se constroem em contextos de interação comunicativa. Sendo assim, esse conceito habermasiano tem importância fundamental nesta tese, pois procuramos produzir conhecimento através da análise da produção sobre pesquisa-ação como proposta de investigação.

Nesses termos, quando relacionados os tipos de investigação sobre pesquisa-ação à racionalidade comunicativa, há uma proposta para análise que envolve sujeito-sujeito, considera diferentes contextos e a subjetividade dos envolvidos, com vista à transformação social. Corroborando essa reflexão, Pletsch e Glat (2010) destacam que a pesquisa-ação supõe

[...] uma ampla interação entre sujeito e pesquisador, diferenciando-se, assim, de métodos convencionais que (mesmo tendo um enfoque qualitativo) resultam em uma postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada. Não cumprindo, assim, com sua responsabilidade social diante da comunidade que lhe serviu como espaço de estudo (Pletsch; Glat, 2010, p. 51).

Tendo em vista que objetivamos analisar os interesses nos discursos realizados com os autores-pesquisadores, a seguir apresentamos as contribuições dos pressupostos e conceitos de Habermas na constituição dos espaços discursivos.

4.2.1 Contribuições de Habermas para constituição dos espaços discursivos para compreensão dos contextos

Mediante a necessidade de aprofundarmos nossa análise quanto aos argumentos implícitos e explícitos dos autores-pesquisadores no tocante à compreensão dos contextos¹⁰ em que emergem os processos de pesquisa-ação nos países investigados, sobretudo os contextos político-educacional e institucional em que se apresentam e identificar as especificidades que permeiam a compreensão da realidade na constituição de uma pesquisa-ação nos países investigados, desenvolvemos espaços discursivos no processo da pesquisa.

No âmbito desta tese, o espaço discursivo é fundamental, tendo em conta que objetivamos compreender os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores do Brasil, de Moçambique e de Portugal, os quais tomam a pesquisa-ação como forma de investigação¹¹. Nesse sentido, há necessidade de sistematizar o que estamos¹² considerando como espaço discursivo, uma vez que tem sido utilizado como estratégia metodológica e epistemológica de produção de dados que pode apreender os pressupostos implícitos e os níveis de articulação explícitos da produção científica em pesquisa-ação/investigação-ação a partir dos argumentos e discursos dos autores e atores.

Sobre a necessidade dessa sistematização, a coordenadora do projeto guarda-chuva e líder do Grufopees (CNPq/Ufes), em reunião formativa com participantes da pesquisa, argumentou¹³:

O que queremos é avançar [...] e agora que estamos não só analisando a produção em si, mas trabalhando com discurso dos autores e orientadores; queremos captar melhor esse movimento, que é muito próprio da pesquisa-ação. Assim como qualquer outro método tem sua particularidade, a pesquisa-ação tem o seu. Nós queremos contribuir com um modo de analisar

¹⁰ Neste estudo, os espaços discursivos possibilitaram a compreensão do contexto político-educacional, institucional e principalmente a compreensão da realidade nos diálogos estabelecidos com autores-pesquisadores de pesquisa-ação.

¹¹ Objetivo geral desta tese.

¹² Tanto na produção de dados coletiva quanto nas individuais, este tem sido utilizado.

¹³ Utilizamos alguns excertos de reuniões e espaços discursivos neste momento com o propósito de apresentar como os espaços discursivos vêm sendo apropriado no processo de pesquisa, da forma como tal, entre o grupo de pesquisa e pela autora desta tese.

a pesquisa-ação que realmente detenha como ela foi produzida. Por isso um dos motivos de inserir os Espaços Discursivos, para tentarmos captar esse movimento, que no texto escrito não é possível muitas vezes [...] (Almeida, Reunião Formativa com professor Régis¹⁴, 22 jul. 2023).

Considerando os contornos e as proposições do grupo com a pesquisa e na tentativa de sistematizar, nesta tese, contributos para o processo de análise que se propõe, questionamos: o que já se tem produzido sobre espaço discursivo considerando argumentos e discursos? O que se constitui o espaço discursivo no contexto dessa pesquisa? Quais os fundamentos teórico-epistemológicos assumidos?

Alguns estudos¹⁵ caracterizam espaços discursivos em articulação com a teoria de Jürgen Habermas das mais diferentes formas. Menezes (2008), Duarte (2017) e Pinto (2017) relacionam o espaço discursivo à esfera pública. Menezes (2008), ao examinar o caráter normativo e a evolução do conceito de esfera pública na teoria habermasiana, expondo seu potencial para gerar valores e interesses compartilhados que fundamentam a integração social, pondera:

Há cerca de quinhentos anos AC, desde que existe cidade-estado na Europa, quando as pessoas privadas reúnem-se para discutir assuntos públicos forma-se um **espaço discursivo** que muito mais tarde, no séc. XVIII, é denominado de esfera pública, segundo Habermas (Menezes, 2008, p. 15, grifo nosso).

Investigando se as audiências públicas promovidas pelo Supremo Tribunal Federal representam um espaço verdadeiramente acessível à sociedade e apto a captar o dissenso decorrente dos diversos mundos de vida que interagem cotidianamente no seio social, Duarte (2017) constata:

A esfera pública funciona como **espaço discursivo** no qual as esferas privadas interagem, compartilham experiências e conhecimentos, alcançam o entendimento sobre o interesse coletivo e podem influenciar o poder político, atribuindo legitimidade às decisões políticas. Isso porque as expectativas normativas coletadas dos diversos mundos de vida devem ser problematizadas e elaboradas comunicativa e coletivamente no espaço

¹⁴ Dado oriundo de Reunião realizada entre a coordenadora do grupo de pesquisa, um doutorando e o professor Régis Silva, de modo *online* pelo *Meet*, que focalizou a apresentação da pesquisa guarda-chuva e discussão sobre os espaços discursivos.

¹⁵ Na revisão de literatura realizada (maio 2024) no catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando como filtro os descritores “espaço discursivo” e “Jürgen Habermas”, encontramos duas dissertações no catálogo e uma dissertação e uma tese na biblioteca (ver APÊNDICE B).

público, para então penetrarem na atividade decisória estatal (Duarte, 2017, p. 25, grifo nosso).

Com intuito de unir uma série de aspectos que, em detrimento da valorização do discurso racional, acabam excluídos da análise habermasiana e da pedagogia crítica, Pinto (2017) se interessou por englobar a esse vasto repertório uma concepção de funcionamento da mente/racionalidade que incorpore também aspectos corporais, emocionais e tecnológicos ao uso dos artefatos conectados à internet como tecnologias cognitivas, extensões da nossa mente e objetos materiais que produzem e/ou alteram o sentido empregado na construção de significados e visões de mundo. Para tanto, analisa:

Embora tenha passado por diversas releituras, o conceito de esfera pública é sempre tematizado como **espaço discursivo**, ou seja, local de atos de fala. Enaltecendo sua vertente linguística e deliberativa desconsidera-se outros aspectos como o corpo e as emoções enquanto constitutivos, por exemplo, da racionalidade, também caracterizada enquanto comunicativa, forjada na interação. Diante do meu olhar, essa caracterização é incompleta e não atende, plenamente, a complexidade que abrange os processos de formação e sua interface com a esfera pública (Pinto, 2017, p. 25, grifo nosso).

O conceito do espaço discursivo utilizado por essas autoras em suas pesquisas relacionado a esfera pública a partir da teoria habermasiana, nos convida a apresentar o que a esfera pública seria no entendimento do filósofo. Tomamos neste estudo o conceito atribuído por Habermas na obra *Direito e democracia: entre facticidade e validade*:

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicativos são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos. [...] A esfera pública constitui principalmente uma estrutura comunicativa do agir orientado pelo entendimento (Habermas, 2003, p. 92-93).

Torna-se relevante a relação da esfera pública ao espaço discursivo, tendo em vista que, nessa perspectiva, conforme colocado pelas pesquisadoras, a esfera pública é compreendida não somente como local de atos de fala, onde pessoas reúnem-se para discutir assuntos públicos para compartilhar experiências e conhecimentos, mas também como suporte para comunicação orientada para o entendimento, ou seja, “[...] se refere à interação de um ou mais sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extraverbais) estabelecem uma relação interpessoal” (Habermas, 2012, p. 124).

Nesse entendimento, essa apropriação se aproxima desta pesquisa porque, ao buscar alcançar o objetivo proposto, esperamos ser possível perceber a partir de então e dos argumentos e discursos dos autores e atores o que não foi possível nos textos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) nos processos de produção do conhecimento pela via da pesquisa-ação/investigação-ação.

Por outro lado, nos estudos de Lara (2006) e Spira-Cohen (2011), o espaço discursivo é caracterizado para chegada e/ou formação de consenso, ou seja, na interação entre os participantes, a quais acordos sobre as ações a serem desenvolvidas é possível chegar (Habermas, 2012). Lara (2006), ao evidenciar o fenômeno do Terceiro Setor no cenário da pós-modernidade como um elemento estratégico na renovação da relação do Estado com a Sociedade Civil, a autora argumenta:

A comunicação é um elemento importante para a construção do **espaço discursivo** entre os atores da sociedade civil. A partir dela, os atores sociais se interagem no espaço público e nele são formadas a opinião pública e a vontade política. Essa interação se dá de forma que sujeitos de direito se mobilizem de modo espontâneo e coloquem em debate suas próprias necessidades e questões relevantes para a vida em sociedade. A partir de uma discussão interativa chegar-se-á a um consenso geral que poderá influenciar e, inclusive, legitimar a lei e ou uma tomada de decisão político-administrativa. O espaço público, portanto, produz discursos que dele se emana um poder comunicacional (Lara, 2006, p. 57, grifo nosso).

Spira-Cohen (2011), por sua vez, examina o surgimento do movimento ambientalista como parte de um processo maior de conscientização sobre a proteção do meio ambiente. Para tanto, utiliza os conceitos que Jürgen Habermas desenvolveu na sua teoria de ação comunicativa para destacar a importância da esfera pública e o papel da sociedade civil nesse processo. No entanto, a partir de uma comparação da participação do Brasil e dos EUA nas duas conferências da ONU, coloca em questão o uso dessa teoria para explicar a atuação desses países e as mudanças ao longo das duas décadas que separaram as conferências. Nesse sentido, a autora analisa que

[...] o **espaço discursivo** das conferências não existiu num *vacuum*. Antes dos processos discursivos que formaram o consenso, os participantes chegaram ao debate com sua própria bagagem e sua própria agenda – as normas e valores de cada país, que são produtos de situações e experiências específicas nacionais. Segundo o pensamento de Foucault isso determinaria a agenda e influenciaria o debate (Spira-Cohen, 2011, p. 75-76, grifo nosso).

No presente estudo, interessa-nos apreender, por meio dos espaços discursivos, a que consensos os autores-pesquisadores chegam sobre o pressuposto da compreensão da realidade, para constituição de projetos de pesquisa pela via da pesquisa-ação com a proposição de transformar a realidade em que estão inseridos.

A partir dos estudos mencionados, é importante responder o que configura o espaço discursivo nesta tese. O espaço discursivo sistematiza-se¹⁶ como estratégia metodológica de produção de dados e tem como objetivo principal “[...] captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes de processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação ou investigação-ação”¹⁷ (Silva *et al.*, 2023, p. 288). Desse modo, o espaço discursivo constitui-se como “espaço público” que permite a todos a mesma oportunidade de colocar suas ideias, interpretações e argumentos, onde não há barreiras à comunicação, que esta seja livre e aberta e no qual todos participassem em igualdade de condições (Carr, 2019).

Com base na sistematização de espaço discursivo proposta, destacamos os fundamentos epistemológicos e teóricos para a sua utilização como estratégia de produção de dados. Nas pesquisas qualitativas, as estratégias para produção de dados desenvolvem-se das mais variadas formas; por exemplo, por meio: da observação participante, das entrevistas, dos questionários; do grupo focal; entre outros (Gibbs, 2009).

De acordo com Gatti (2012), na realização de uma pesquisa precisamos estabelecer critérios para que os resultados nos entreguem informações, com as quais “nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à

¹⁶ Vale lembrar que em outras produções acadêmicas - Almeida (2010), Carvalho (2018), Bento (2019), F. Silva (2019), N. Silva (2019), Brito (2021), Soave (2021), Queiroz (2021) e França (2023) - desenvolvidas por estudantes do mestrado vinculadas a projeto de pesquisa do Grufopees e orientadas pela coordenadora do mesmo grupo, o termo Espaço Discursivo também foi utilizado, contudo ainda não havia uma compilação tal qual o grupo neste novo processo vem buscando sistematizar. França (2023) ao analisar as produções do Grufopees pondera: “Na tentativa de reunir e formar coletividades, os espaços discursivos foram utilizados como movimentos de produção e registro, orientados a partir dos conceitos de argumento e discurso de Habermas, organizados a partir das regras discursivas” (França, 2023, p. 206).

¹⁷ A partir da atual pesquisa do Grufopees, o objetivo do espaço discursivo foi utilizado pela primeira vez em uma produção científica.

compreensão do problema que nos interessa” (Gatti, 2012, p. 12). Ainda de acordo com a autora:

[...] o conhecimento científico se fez e se faz através de uma grande variedade de procedimentos, e a criatividade do pesquisador inventar maneiras de bem realizar seus estudos tem de ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico (Gatti, 2012, p. 11).

Nessa perspectiva, o espaço discursivo assumido nesta tese é definido como

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

Em relação aos argumentos, compreendemos com fundamentados em Habermas que “[...] são meios pelos quais o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade de um proponente (*proponent*), levantada hipoteticamente, pode ser transformada em conhecimento” (Almeida *et al.*, 2024, p. 4). Nesse sentido, evidenciamos que, nos espaços discursivos, em relação aos argumentos,

[...] apesar de apresentarem a mesma base e princípios teóricos sustentados em Habermas, vem ocorrendo em duas modalidades: a que ocorre em uma argumentação mais íntima entre mediador e um participante convidado; e aquela que acontece de modo grupal, com a participação de diferentes mediadores e participantes convidados [...] (Almeida *et al.*, 2024, p. 7).

Por outro lado, ao tomar a teoria habermasiana como essencial para o espaço discursivo, dados seus fundamentos epistemológicos e teóricos, destaca-se que, no momento do discurso, ao colocar seus argumentos, cada autor-pesquisador ou autora-pesquisadora é informado(a) pelo(a) mediador(a) sobre as regras do discurso (Habermas, 1989). Essas regras dispõem que:

(1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se; (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes; (1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes; (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele próprio acredita; (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar razão para isso; (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos; (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção; b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer

asserção no Discurso; c. É lícito qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades; (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (Habermas, 2003, p. 110-112).

Assim, na proposta de se estabelecer diálogo entre os autores-pesquisadores, consideramos que, durante os espaços discursivos desenvolvidos, é permitido que todos os autores-pesquisadores que falam e agem participem do discurso; é permitido a qualquer um problematizar uma fala; é permitido a qualquer um incorporar uma fala no discurso; é permitido demonstrar atitudes, desejos e necessidades. No entanto, não é permitido impedir um autor-pesquisador, dentro ou fora do discurso, de usar as permissões estabelecidas anteriormente (Habermas, 1989).

Finalmente é fundamental operar os espaços discursivos, considerando a perspectiva habermasiana em seus fundamentos e processo, tendo em vista que “[...] estes possibilitam aos participantes externalizar as suas opiniões em prol de um objetivo em comum, gerando consensos e acordos” (Almeida *et al.*, 2024, p. 12).

Por outro lado, quanto ao conhecimento, como ele se organiza, quem apresenta e atende em Habermas? Veremos a seguir.

4.3 TEORIA DO CONHECIMENTO DE JÜRGEN HABERMAS

Sob o ponto de vista do conhecimento, ao olharmos para as questões referentes à ciência, sobretudo para o conhecimento e a própria produção do conhecimento, observamos que, no transcorrer de sua história, houve debates entre os cientistas. Isso porque eles podem assumir posicionamentos diferentes

[...] sobre a forma de estar, de entendimento, de investigação, enfim, de encarar a realidade sobre o mundo e sobre o objeto que se procura melhor compreender, descrever, comparar ou até descobrir algo que nunca antes tivera sido desvendado (Simione, 2016, p. 185).

Desse modo, observamos que Jürgen Habermas, no esmerado estudo que faz sobre a sociedade moderna, busca se colocar a tarefa de reconstruir a razão mediante crítica à modernidade. Isso porque o autor compreende a modernidade como um projeto inacabado e que seria necessária essa reconstrução, dado seu potencial de emancipação humana (Devechi, 2008, 2010) por meio de processos da reprodução social (Bannell, 2013).

É importante compreender que a modernidade “[...] tem as suas origens estabelecidas no movimento iluminista do século XVIII [...]” (Gomes, 2007, p. 64) e que, em seu projeto, “[...] a razão é o centro do desenvolvimento humano e, na medida em que o homem a utiliza, ele amplia a sua capacidade de existência, conhecimento e domínio da realidade e da sua própria natureza” (Gomes, 2007, p. 65).

Considerando esses aspectos que colocam a razão na modernidade como fundamental, é válido afirmar que se instala

[...] na modernidade uma crise, uma contradição histórica que se traduz nas rupturas trazidas quer pelas formas cotidianas do existir, fazendo emergir a necessidade de consideração das heterogeneidades, das diferenças, das desigualdades gritantes, quer pelas fissuras lógicas nas ciências (Gatti, 2005, p. 597).

Nessa perspectiva, considerando que a modernidade não foi superada, Habermas, ao analisar alguns críticos,

[...] conclui que não há possibilidade, como entende estes autores, de se criticar a modernidade desde um ponto de vista exterior à sua própria racionalidade. Embora crítico, ele também, dos rumos que em muitos sentidos tomou a racionalidade moderna, Habermas sustenta a tese de que é possível, sem sair do contexto dessa racionalidade, instituir, aos poucos, um contradiscurso capaz de imprimir novos rumos à razão e de gerar um novo equilíbrio entre sistema e mundo da vida. [...] Neste contexto, propõe a ação comunicativa emancipatória como um novo paradigma legitimador do discurso e da ação (Goergen, 1996, p. 5-6).

Ao propor a ação comunicativa como um novo paradigma, Habermas mostra que “[...] o conhecimento não é construído pelo indivíduo solitário” (Bannell, 2013, p. 29-30). Ele procura salientar que “[...] a construção do conhecimento científico está interligada com um processo formativo que é sócio-histórico” (Bannell, 2013, p. 30). Podemos então compreender que os envolvidos na produção do conhecimento não assumem um papel externo ao objeto de análise, mas o analisam a partir de suas próprias vivências e de seus interesses.

Nesse sentido, é preciso chamar atenção para a crítica de Habermas ao positivismo. O autor, “[...] conhecido como um dos principais críticos do positivismo [...] procurou desenvolver uma concepção mais ampla da razão, o que o levou a efetuar uma crítica da autocompreensão positivista da ciência” (Fell; Rodrigues Filho; Oliveira, 2008, p. 255).

Observamos “[...] que há muito tempo se abandonou a premissa positivista da neutralidade científica, já que, desde as sucessivas crises sociais que marcaram o século XX, é sabido que o discurso científico não é neutro e que apresenta um conjunto de interesses que lhe suportam” (Seifert; Vizeu, 2015, p. 162). Desse modo, para Habermas, a

[...] compreensão científica da discussão positivista não esteve livre da totalidade dialética e de interesses, haja vista que defende abertamente o modelo epistemológico dialético e demonstra por si mesmo a impossibilidade de neutralidade axiológica de uma teoria (Ramos, 2017, p. 84).

A teoria do conhecimento de Habermas tem como contexto inicial a chamada “querela do positivismo”, em que ele e Adorno se bateram contra Karl Popper e Hans Albert, no começo dos anos 60. A relação entre conhecimento e interesse, que foi objeto de estudo da obra *Conhecimento e Interesse* (Habermas, 2014), deu continuidade a esse debate, pois parte-se do princípio de que o positivismo significa a negação da experiência de reflexão no âmbito da teoria do conhecimento (Repa, 2014). Habermas então criticou o positivismo, tido como paradigma dominante de pesquisa, baseado na razão instrumental, e definiu a sua teoria do conhecimento a partir da análise sobre a base em que se apoia o conhecimento no tocante aos processos de investigação, instituindo a partir de então os interesses constitutivos do conhecimento.

Nessa direção, o conhecimento para Habermas “[...] não é um mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante, nem é o ato de um ser racional puro inteiramente desligado dos contextos de vida como contemplação” (Habermas, 2014, p. 300). Por outro lado, Habermas denomina interesses “[...] as orientações basilares que se prendem a determinadas condições fundamentais da reprodução possível e a da autoconstituição à espécie humana, a saber, trabalho e interação” (Habermas, 2014, p. 299). Desse modo, podemos compreender que, *a priori*, eles são do conhecimento e que a proposta de Habermas foi produzir uma teoria a partir de um conceito da sociedade.

Habermas “[...] desenvolve uma teoria que busca revelar os interesses cognitivos que levam à ação dos indivíduos. Essa noção indica que a produção de conhecimento não é possível sem uma ligação com o interesse humano” (Kuhn, 2014, p. 16). Logo, na que chamou de Teoria Crítica, Habermas então “[...] elaborou uma tipologia do

conhecimento científico a partir dos interesses e pressupostos filosóficos que comandam os processos cognitivos” (Gamboa, 2018, p. 19).

Com base na Teoria do Conhecimento de Habermas, publicada em seu livro *Conhecimento e interesse*, observamos que ele diferencia os interesses que constituem o conhecimento:

[...] falamos de um **interesse técnico ou prático** do conhecimento na medida em que os contextos de vida da ação instrumental e da interação simbolicamente mediada pré-formam, pelo caminho da lógica da pesquisa, o sentido da validade de enunciados possíveis, na acepção de que eles, caso representem conhecimentos, têm uma função somente nesses contextos de vida — ou seja, são tecnicamente empregados ou são praticamente efetivos (Habermas, 2014, p. 299, grifos nossos).

Por último, “[...] o **interesse emancipatório** depende, por sua vez, dos interesses pela orientação intersubjetiva possível da ação e pela disposição técnica possível” (Habermas, 2014, p. 319, grifos nossos).

Aproximando o pensamento de Habermas sobre o conhecimento à Educação, Deveschi (2008), ao discutir sobre a racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas como possibilidade alternativa de fundamentação da Educação no contexto do pensamento pós-metafísico, relata a insatisfação de Habermas com o encaminhamento da teoria crítica e, em defesa da razão, sintetiza os interesses constitutivos da espécie humana, desenvolvido em sua teoria do conhecimento:

O **interesse técnico** está ligado ao trabalho e se sustenta na necessidade de sobrevivência material. O **interesse prático** se fundamenta na linguagem e tem como objetivo assegurar as relações sociais entre os indivíduos para criar um mundo comum. O **interesse emancipatório** está voltado para a necessidade de superar as formas de dominação sobre o homem (Deveschi, 2008, p. 75, grifos nossos).

Isso posto, constatamos que há três interesses básicos orientadores do conhecimento, constitutivos da espécie humana: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. Tais interesses vão conduzir e orientar os enfoques epistemológicos no processo das pesquisas, nas ciências empírico-analítica, histórico-hermenêutica e crítica, respectivamente (Habermas, 2014).

A ciências empírico-analíticas exploram uma realidade na medida em que ela aparece no círculo de funções da ação instrumental; enunciados nomonológicos sobre esse domínio de objetos se orientam, por isso, conforme seu sentido imanente, a um contexto determinado de emprego -

eles abrangem a realidade tendo em vista uma disposição técnica possível sempre e em toda a parte sob condições especificadas. As ciências hermenêuticas exploram uma realidade não sob um outro ponto de vista transcendental; pelo contrário, elas se dirigem à estrutura transcendental de formas de vida factuais e diversas, no interior da qual a realidade é interpretada a cada situação de maneira distinta, segundo as gramáticas da concepção de mundo e de ação; enunciados hermenêuticos sobre estruturas desse tipo se orientam, por isso, conforme seu sentido imanente, a um contexto de emprego correspondente - eles abrangem interpretações da realidade tendo em vista uma intersubjetividade parte do entendimento orientador da ação, possível para uma situação hermenêutica inicial dada (Habermas, 2014, p. 298-299).

Tais entendimentos do autor nesta tese nos auxiliam e são fundamentais quando nos questionamos sobre quais os interesses perpassam o pressuposto da compreensão da realidade na produção acadêmica e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no período de 2010 a 2023 no Brasil, em Moçambique e em Portugal que tomam a pesquisa-ação como forma de investigação. Dispomo-nos a compreender e analisar a produção acadêmica sobre pesquisa-ação como proposta de investigação no âmbito nacional e internacional. Isso porque, ao olharmos para os interesses como orientadores do conhecimento, conseguiremos compreender e analisar como tais interesses têm conduzido processos de investigação oriundos da pesquisa-ação e contribuído para a produção do conhecimento.

4.3.1 Interesses constitutivos do conhecimento e enfoques epistemológicos: implicações na/para a produção do conhecimento

Avançando um pouco mais nessa discussão, ainda com fundamento no pensamento de Habermas (2014), tomando como base os interesses constitutivos do conhecimento, olhamos também para os enfoques epistemológicos que orientam os processos de pesquisa e compõem a teoria do conhecimento habermasiano. Assim fazemos um aprofundamento do modo como tais interesses e enfoques se ligam à produção do conhecimento educacional, em diálogo com Gamboa (2018).

Considerando as contribuições de Habermas (2014) sobre a relação entre “conhecimento e interesse”, Gamboa (2018) realiza análises no âmbito da Ética e da Filosofia da Educação, centralizando a discussão num dos campos mais dinâmicos da Educação — a pesquisa educacional — e compreende que o pensamento humano não pode separar-se das três dimensões fundamentais da vida humana — o trabalho,

a linguagem e o poder. Dessa forma, sobre os interesses que constituem o conhecimento e que orientam a produção do conhecimento científico, argumenta:

Quando o **interesse técnico e de controle** motiva a investigação, esta é planejada para prover informações que permitam manipular e controlar os objetos investigados, por meio de processos também controlados e objetivados. Quando o **interesse prático de consenso** motiva a investigação, a atividade pesquisada é projetada para auxiliar a interpretação e a interação dos sujeitos, isto é, para revelar as formas de comunicação e interação, para compreender a intersubjetividade em relação a possíveis significados das ações, os discursos, os gestos, os ritos, os textos etc., e para propiciar normas de atuação entre os homens e os grupos humanos. Quando o **interesse crítico emancipador** orienta a pesquisa, a atividade intelectual reflexiva é organizada para desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes (Gamboa, 2018, p. 124, grifos nossos).

Tais interesses nos processos de construção do conhecimento tornam-se importantes e é necessário considerarmos as questões sociais, políticas e ideológicas, pois o processo de produção do conhecimento não está livre delas, tendo em vista a sua não neutralidade. Ao contrário do que ocorria no positivismo, em que, na relação sujeito-objeto, havia a negação da experiência de reflexão, passamos aos conhecimentos que não se elaboram mecanicamente, de forma solitária e individual, mas na interação coletiva em uma relação de sujeito-sujeito, que carrega consigo seus interesses.

Gamboa (2018), ao relacionar os interesses cognitivos aos diferentes enfoques básicos da ciência, evidencia como tais perspectivas se apresentam na pesquisa educacional. Segundo ele, o **interesse técnico** orienta o enfoque empírico-analítico. Esse enfoque tem sua origem e seu desenvolvimento nas ciências naturais e exatas, utiliza técnicas predominantemente quantitativas e análises estatísticas para a coleta e o tratamento dos dados e tem como critério de cientificidade a racionalidade técnico-instrumental. Nele o objeto é delimitado, reduzido a categorias numéricas e controlado por meio de sistemas de variáveis, esquemas cartesianos e termos “parafrásicos”. A concepção de ciência se identifica com processos hipotético-dedutivos e com a busca de relações de causalidade que expliquem os fatos ou os objetos. O conhecimento produzido é instrumental e ocorre a partir de explicação causal (Gamboa, 2018).

Na argumentação do autor, o **interesse prático** comanda os processos cognitivos no enfoque histórico-hermenêutico e é mais utilizado nas ciências humanas e sociais. Há predominantemente técnicas qualitativas que permitem a intersubjetividade e a

manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa, tais como entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos. Os objetos de pesquisa são palavras, símbolos, gestos, atos, discursos, percepções, conceitos sobre a escola, currículo, avaliação, disciplina, leis educativas etc., que são interpretados procurando captar o significado desses fenômenos e revelar seu sentido ou seus sentidos, dentro dos diferentes contextos em que se manifesta o fenômeno. No que diz respeito à concepção de ciência, a pretendida objetividade da ciência empírico-analítica é conseguida por meio da intersubjetividade ou do consenso dos agentes comprometidos ou relacionados com a produção desse conhecimento. O conhecimento produzido é prático e parte do entendimento (Gamboa, 2018).

Por último, o **interesse emancipador** orienta o enfoque crítico. Em pesquisas nesse enfoque, prevalecem técnicas historiográficas dentro das referências do materialismo histórico ou estratégias que abordam a ação e a prática, como algumas modalidades de pesquisa-ação e pesquisa participante. Os objetos são concebidos em seu devir como fenômenos mutantes, inter-relacionados e em constantes processos de mudança. A concepção de ciência é entendida como um produto social-histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos da sociedade na qual se produz. O conhecimento gerado é emancipatório e oriundo de reflexão (Gamboa, 2018).

Nessa direção, nesta tese, a partir dos estudos habermasianos, objetivamos compreender, a partir da produção do conhecimento sobre pesquisa-ação como proposta de investigação, os interesses constitutivos do conhecimento e enfoques epistemológicos que englobam o processo da compreensão da realidade desenvolvido pelos autores-pesquisadores das produções. Entendemos ser possível investigar quais são os que predominam, são legitimados e até mesmo invisibilizados na produção do conhecimento.

Desse modo, concordamos que é preciso “[...] traspasar a ‘ignorância metodológica’ e a ‘falsa consciência’ sobre os processos do conhecimento, como denuncia Habermas [...]” (Gamboa, 2018, p. 131). Sendo assim, somos instigados a investigar a produção acadêmica sobre pesquisa-ação como proposta de investigação.

Com base no pensamento habermasiano, segundo o qual os interesses constitutivos do conhecimento e os enfoques epistemológicos atravessam a produção do conhecimento educacional, é necessário tensionar e advogar processos e produções que contemplem reflexão crítica, autonomia e transformação da realidade social dos envolvidos, como proposto na teoria habermasiana, que prima por uma sociedade emancipada e democrática. Assim, focaremos a seguir o interesse que prima pela emancipação dos sujeitos.

4.3.2 Interesse emancipatório e enfoque crítico: subsídio para produção do conhecimento sobre pesquisa-ação

Os pressupostos dos interesses e enfoques epistemológicos que orientam a produção do conhecimento, propostos na teoria habermasiana, são fundamentais para analisarmos a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação como proposta de investigação.

Contreras (2012) analisa rigorosamente o conceito de profissionais reflexivos e argumenta que “[...] o projeto teórico de Habermas está baseado na ideia da emancipação” (Contreras, 2012, p. 186). Entendemos que Habermas, a partir da teoria dos interesses constitutivos do conhecimento, defende que as concepções práticas voltadas à ação comunicativa, ao entendimento e ao acordo não são possíveis, tendo em vista os modos dominantes de produção da sociedade incutidos nas relações humanas e nos interesses, com comunicação distorcida e sistema coercitivo.

Desse modo, a ciência social crítica habermasiana, sendo, para Carr e Kemmis (1988, p. 10, tradução nossa), “[...] um processo social que combina a colaboração no processo de crítica com a vontade política de agir para superar as contradições de ação social e instituições sociais em termos de racionalidade e justiça”, visa a superar tal limitação, propondo uma teoria crítica concebida de um interesse emancipador, na qual, entre as pessoas e os grupos sociais, a comunicação ocorre sem coerções e não deformada.

Por outro lado, ao ter compromisso com a emancipação e, como consequência, uma ação social transformadora é requerida, nos momentos reflexivos e práticos do processo de reflexão, uma relação entre teoria e prática no campo da ciência crítica, ou seja, “[...] na forma em que a teoria crítica cumpre sua missão de ajudar os grupos sociais a tomar consciência de suas deformações ideológicas e das possibilidades de ação política dirigida à eliminação das relações irracionais e injustas” (Contreras, 2012, p. 188).

Assim, os processos de reflexão crítica sobre a prática que se realizam exigem “[...] a participação do investigador na ação social que se estuda e os participantes se convertam em investigadores” (Carr; Kemmis, 1988, p. 13, tradução nossa). Além disso, os processos de pesquisa-ação desenvolvidos, ao serem fundamentados na teoria constitutiva dos saberes de Habermas (2014), concebem a pesquisa-ação como emancipatória. Desse modo, advogamos por uma pesquisa considerada crítica, cujo interesse é a emancipação dos envolvidos.

No entanto, é preciso atentar para uma situação complexa, apontada por Contreras (2012) a partir de sua compreensão sobre a argumentação de Habermas, de que

[...] nenhuma teoria e nenhum processo de ilustração consegue evitar os riscos político-partidários e suas consequências indesejáveis. Toda tentativa de emancipação é, no fundo, uma hipótese da qual não sabemos suas consequências porque desconhecemos as fronteiras do humano (Contreras, 2012, p. 190).

Sendo assim, a adoção de uma determinada perspectiva teórico-metodológica, de pressupostos de uma teoria e de sua implicação no fazer científico convidam-nos à necessidade de uma “vigilância epistemológica”, conforme nos propõe Bachelard (1977), que vise a resgatar a dimensão ética do ato de investigar os processos científicos que são realizados e que nos leve “[...] a posturas mais críticas ante as concepções implícitas nos modelos de ciência e nos paradigmas que usamos” (Gamboa, 2018, p. 131).

Em conclusão, percebemos a necessidade de analisar a produção do conhecimento, ou seja, o que tem sido produzido e seus impactos, visando a atentar para as possíveis implicações ideológicas e políticas do fazer científico, para a recuperação da consciência do método e para a facilitação de outras discussões éticas ao investigar,

tais como para quê, para quem, em relação a que tipo de sociedade, com que visão histórica, entre outras questões (Gamboa, 2018).

Compreendemos que os conceitos da Teoria do Agir comunicativo e os fundamentos de Habermas acerca do conhecimento nos ajudam, orientam e contribuem para investigação sobre os interesses que perpassam a compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no período de 2010 a 2023 no Brasil, em Moçambique e em Portugal, e que tomam a pesquisa-ação como forma de investigação.

5 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO

Neste estudo, objetivamos compreender os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto do Brasil, Moçambique e Portugal, os quais tomam a pesquisa-ação como forma de investigação. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa por tratar-se de “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2014, p. 37). Dentro dessa abordagem, para realização da pesquisa que nos propomos a analisar, de modo geral, a produção de conhecimento sobre pesquisa-ação, lançamos mão do Estudo Comparado.

Olhando para os rastros históricos do Estudo Comparado no intuito de contextualizá-lo, entendemos que, durante um tempo, esteve condicionado pelos interesses pragmatistas e imediatistas, contudo desejava-se que enveredasse por caminhos mais críticos e reflexivos (Ferreira, 2008). Ainda que os estudos em Educação Comparada sejam recentes, as obras iniciais “[...] consideradas de caráter científico nesse campo datam do final do século XIX, embora, [...] Marc-Antonie Jullien (1995) já tivesse esboçado os princípios, as regras e as tarefas dessa nova ciência” (Carvalho, 2014, p. 130). Verificamos que há dois modos de pensar a comparação, ou seja, duas tendências que embasaram seus enfoques no decorrer do tempo.

Na percepção de Marc-Antonie Jullien, autor que procurou introduzir a comparação na abordagem da Educação, os estudos sobre os sistemas educativos estrangeiros, sobretudo europeu e americano como supremacia civilizacional, se impunham como chave para o desenvolvimento econômico e cultural, que, se adotado por outros países, poderia colocá-los no caminho do progresso (Ferreira, 2008). Logo, na apreensão de Marc-Antonie Jullien, fazia-se recolha de dados e, a partir disso, uma dada descrição dos sistemas e posterior comparação entre eles. No entanto, já havia indícios “[...] de que a mera descrição dos sistemas nacionais de outros países ou de aspectos educativos a eles pertencentes era insuficiente para a compreensão do fenómeno da educação” (Ferreira, 2008, p. 130).

Vale destacar que a perspectiva adotada por Marc-Antonie Jullien girava em torno da abordagem positivista, que negava os conflitos sociais no seio da Educação, uma vez que parecia “[...] algo artificial limitar-se à descrição e à verificação da função das partes no seio do todo, sem abordar em algum momento o sentido da organização, seu desenvolvimento, sua história” (Lê Thành Khôi, 1981 *apud* Ferreira, 2008, p. 133).

Na contramão das ideias de Marc-Antonie Jullien, encontramos Michael Sadler. O autor é considerado o precursor da fase interpretativa dos estudos comparativos, que “[...] veio a pôr em dúvida a utilidade duma mera recolha de dados sobre a educação em países estrangeiros. A descrição era necessária, mas não suficiente; era preciso juntar-lhe a explicação” (Ferreira, 2008, p. 133).

Ferreira (2008), ao apresentar algumas das principais ideias do autor, considera que cada sistema educativo não se separa de forma fácil da sociedade em que está inserido. Assim, Michael Sadler defende “[...] ser necessário compreender os sistemas educativos de cada país e explicar as especificidades de cada um levando em consideração o contexto social que os envolvia” (Ferreira, 2008, p. 126). Com Sadler, a Educação Comparada toma uma postura mais explicativa. Desse modo,

[...] as “forças determinantes” que devem permitir compreender a estrutura dum sistema educativo são o Estado, a Igreja, a família, a economia, a política, as minorias nacionais e a influência das universidades. Segundo ele, nunca nos devemos esquecer “que as coisas que estão fora da escola, são mais importantes que aquelas que se encontram dentro dela” (Ferreira, 2008, p. 131).

Nesse sentido Michael Sadler, além de propor descrever a Educação de outros países, indagava as suas causas e procurava interpretá-las, a partir de abordagem que se diferenciava do positivismo, como propunha Marc-Antonie Jullien. Dessa forma, adotam-se abordagens mais voltadas para outras tendências: interpretativo-histórica; interpretativo-antropológica; interpretativo-filosófica (Ferreira, 2008).

Ao propor o Estudo Comparado Internacional em Educação, considerando a análise da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, ou seja, de um método de pesquisa que aposta em planejamento, ação, observação e reflexão (Carr; Kemmis, 1988), partimos da compreensão e do pressuposto de que o conhecimento válido é aquele produzido com o *outro*. Franco (2000), ao refletir sobre comparação, sobretudo sobre a assimetria nas relações Norte-Sul, declara que o princípio da comparação

[...] é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (Franco, 2000, p. 200).

Malet (2004), por sua vez, argumenta que, ao longo de muito tempo, o discurso dos comparatistas ignorou o outro, “[...] fazendo dele um objeto, muito mais frequentemente do que tentou compreendê-lo” (Malet, 2004, p. 1319). Desse modo, um dos desafios para investigações que se propõem ao estudo comparado é “[...] tentar enxergar além dessa visão metafísica e perceber o outro enquanto interlocutor em pé de igualdade no trato com o mundo” (Devechi; Tauchen, 2015, p. 3).

Nesse sentido, entendemos que, na aproximação do objeto de pesquisa, é fundamental considerar o outro de modo igual, mesmo em suas diferenças. Assim, é possível compreender os rebatimentos para a comunidade acadêmico-científica de estudos sobre pesquisa-ação, dado o questionamento sobre a forma como tal perspectiva tem contribuído para a produção de conhecimentos no âmbito nacional e internacional.

Para se fazer comparações não por interesses de instituições ou países, mas sim visando à possibilidade de aprender sobre Educação com o outro, tomamos como base a concepção discursiva de Habermas (2003, 2004). Na perspectiva habermasiana, segundo Devechi, Tauchen e Trevisan (2018), o outro “[...] como participante do discurso comparece, portanto, como elemento central na teoria comunicativa [...]” (p. 9). Além disso, “[...] aprendemos não apenas no discurso com o outro, mas também na prática no mundo real colocado como resistências às nossas interpretações” (Habermas, 2004 *apud* Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018, p. 9).

Sendo assim, compreendemos esses autores e com eles concordamos que seja possível modificar o entendimento da figura do outro ou do estrangeiro a partir das premissas habermasianas, sobretudo a partir da teoria discursiva, e avançar nos estudos comparados internacionais em alguns aspectos: 1. ao entender que “[...] não é mais possível pensar em estudos comparativos sem considerar a história, os campos discursivos, a preocupação com as diferenças e com o outro ou o estranho” (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018, p. 8); 2. ao compreender o outro “[...] não mais como objeto de investigação a ser compreendido, e a prática não mais como

preocupação secundária ou desnecessária dos estudos” (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018, p. 10); 3. ao apostar no entendimento de que “[...] ampliando as compreensões sobre o mundo, os preconceitos em relação a grupos poderiam ser minimizados, reduzindo a distância entre os indivíduos, sem retrair as diferenças” (Devechi; Tauchen; Trevisan, 2018, p. 11).

São possibilitados momentos de discurso entre os autores-pesquisadores das produções acadêmicas nos círculos argumentativos que constituímos no processo de análise. Assim, por meio dos discursos e argumentos, analisaremos os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos das produções e compreenderemos os rebatimentos para a comunidade acadêmico-científica, alcançando nossos objetivos e avançando nos estudos comparativos.

Reconhecemos que, no Estudo Comparado para produção do conhecimento, é necessária a atenção para que as reflexões se organizem

[...] em torno da perspectiva de que conhecer outras realidades nos ajuda a compreender o capítulo da história humana que escrevemos com os outros, [e que] constitui um campo dedicado à pesquisa e à reflexão sistemática sobre a relação entre Estado, escola e sociedade. Uma reflexão que, de maneira alguma rejeita uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo (Sobrinho *et al.*, 2015, p. 336).

Mediante nossa proposição de investigação, assumimos o desafio de desenvolver um Estudo Comparado Internacional em Educação, na perspectiva proposta por Michael Sadler, considerando que buscamos caminhos mais críticos e reflexivos no que tange à produção do conhecimento sobre pesquisa-ação. Dessa forma, não procuramos fazer descrições com vistas à comparação sobre a metodologia de pesquisa que investigamos, mas sim partir de uma análise comunicativa sob a perspectiva habermasiana. Para tanto, levamos em consideração os contextos sociais que os envolvem, como as questões referentes a sociedade, história, cultura, entre outros aspectos de cada um dos países investigados, a fim de compreender seus rebatimentos para a Educação, especialmente na produção do conhecimento sobre pesquisa-ação.

Diante da escassa produção científica em contextos lusófonos no que tange aos pressupostos da pesquisa-ação na atualidade no âmbito do Estudo Comparado Internacional em Educação, na perspectiva de pensar o outro como autor e suas

práticas como eixo condutor na compreensão dos contextos educacionais e também na compreensão dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação, pela via do estudo entre Brasil, Moçambique e Portugal, podemos conhecer e compreender perspectivas, tendências e práticas de investigação-ação em países e/ou sociedades, próximos ou distantes entre si, no tempo e no espaço, a fim de construir conhecimentos acerca da pesquisa-ação e suas contribuições para a formação docente e inclusão escolar.

O estudo nos revelou que as especificidades de cada contexto investigado (sociopolítico, histórico, educacional e institucional) têm influência direta nos modos como a pesquisa-ação é apropriada em cada país/localidade, o que nos impôs a pensar em metodologias que fossem capazes de capturar as tendências e as perspectivas da pesquisa-ação na atualidade, porém respeitando as especificidades de cada país/instituição de ensino superior. Desse modo, a fim de alcançar o objetivo da pesquisa, desenvolvemos na tese duas possibilidades para a perspectiva metodológica do estudo comparado:

A) Pesquisa da pesquisa-ação a partir da análise da produção acadêmica e dos espaços discursivos no Brasil, em Moçambique e em Portugal

Desenvolvemos uma “pesquisa da pesquisa” que nos possibilita refletir sobre os processos investigativos, especificamente na produção de conhecimento, empreendidos nos países investigados sobre a pesquisa-ação, o que se constituiu o nosso outro. De acordo com Vielle (1981) citado por Gamboa (2018, p. 45), a pesquisa da pesquisa “[...] consiste em projetos encaminhados a avaliar a orientação, prioridades, condições de produção e difusão, metodologias, procedimentos e estratégias da investigação educativa”. Trata-se de “[...] uma atitude deliberada e sistemática de investigação que leva à identificação de conceitos, concepções e produção de novas formas de pesquisa” (Vielle, 1981 *apud* Silva, 2013, p. 16).

A pesquisa da pesquisa nos possibilitou mapear a produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) em estudos sobre pesquisa-ação produzidos entre o período de 2010 e 2023 que tem como objeto a formação docente e a educação inclusiva; também possibilitou analisar os interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio,

dissertações e teses) e nos argumentos ditos (espaço discursivo) defendidos pelos autores-pesquisadores, e que perpassam a compreensão da realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados.

B) A colaboração com o contexto moçambicano

Considerando a perspectiva do outro, assumida em nosso estudo, especificamente no contexto moçambicano, a colaboração surgiu a partir das demandas moçambicanas no processo de pesquisa da pesquisa. Importante é destacar, que no caso moçambicano evidencia-se que a partir de uma colaboração será possível compreender as perspectivas e tendências.

Nesse sentido, a partir das negociações dessas demandas que se apresentam no movimento da compreensão da realidade local, essa colaboração está se desenhando. Uma nova fase da pesquisa guarda-chuva do Grufopees surgiu a partir dessas demandas. Assim, temos o início de uma pesquisa-ação.

5.1 O CAMPO DE PESQUISA

O Estudo Comparado Internacional em Educação em tela elegeu Brasil, Moçambique e Portugal como campo de pesquisa. Escolhemos esses países por se tratar de espaço nacional e internacional que compreende três dos cinco países¹⁸ que fazem parte do projeto de pesquisa guarda-chuva¹⁹ do Grufopees (CNPq/Ufes), ao qual este texto de tese está vinculado, bem como porque esses países, de algum modo, estão se constituindo parte do nosso percurso acadêmico. O primeiro diz do contexto nacional em que estamos e os outros dois correspondem ao cenário internacional. Esses serão apresentados nos tópicos a seguir.

I) BRASIL

O Brasil é o maior país da América do Sul; seu território ocupa quase a metade do continente sul-americano (47,3%), com uma superfície de 8.515.767,049 quilômetros quadrados. Pela dimensão, ocupa o quinto lugar no mundo, superado somente por

¹⁸ Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal.

¹⁹ Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos.

Rússia, Canadá, China e EUA. A população do país era de 203,1 milhões no ano de 2022 (Mapa 1). No que tange à Educação, os dados do IBGE mostram que 54,5% da população do Brasil com 25 anos ou mais têm o ensino básico completo, ou seja, concluiu pelo menos até o ensino médio. O percentual da população com ensino superior completo saltou de 17,5% em 2019 para 19,2% em 2022.

Mapa 1 – Brasil



Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2020/09/brasil-densidade-demografica-scaled.jpg>.

No cenário geográfico do Brasil (Mapa 1), destacamos o estado do Espírito Santo (ES) e sua capital Vitória, local onde está localizada a universidade investigada.

Localizado na Região Sudeste do Brasil, o Espírito Santo tem área territorial de 46.074,447 km², é o quarto menor estado em extensão do país, com a população de 3.833.712 pessoas, ano base 2022. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) estadual é de 0,802, apresentando-se como o 7º melhor IDH entre os estados do Brasil. O estado é referência em Educação de qualidade no cenário nacional, o segundo melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) entre as redes públicas estaduais de Ensino Médio, ressaltando que 42,6% das matrículas do Ensino Médio são da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), índice expressivamente superior à média do Brasil, que foi de 26,3%.

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), lócus desta pesquisa, tem sua sede principal em Vitória, capital do estado, no campus de Goiabeiras. No mesmo município, encontra-se o campus de Maruípe. Outros dois campi estão localizados no norte e no sul do Espírito Santo, respectivamente, nos municípios de São Mateus e de Alegre. Em 2022 a população de Vitória/ES era de 322.869 habitantes e a densidade demográfica era de 3.324,33 habitantes por quilômetro quadrado, com IDH de 0,845.

A Educação na capital possui 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). O Ideb é o principal índice da qualidade da educação básica no Brasil, Vitória alcançou o índice 5,6. Assim, trazemos a Figura 2 para demonstrar, em termos nacional, estadual, municipal e universitário, o nosso lócus de pesquisa.

Figura 2 – Demonstração geográfica Brasil X Espírito Santo X Vitória X Ufes



Fonte: Google Imagens.

II) MOÇAMBIQUE

Moçambique (Mapa 2) é um país incrível, com lugares lindos e uma riqueza cultural grandiosa, localizado ao sul da África, cujo longo litoral no Oceano Índico é permeado de praias e de parques marinhos perto da costa, margeado por 250 quilômetros de ilhas de corais, vastos manguezais e ruínas da era colonial que sobreviveram desde o período do domínio português. Sua capital e maior cidade do país é Maputo, anteriormente chamada de Lourenço Marques.

Considerado um dos países mais pobres do mundo, Moçambique possui o nono pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na lista global que avalia 189 nações (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2020). Aproximadamente metade dos seus 31 milhões de habitantes vive abaixo da linha da pobreza extrema. A população enfrenta uma expectativa de vida de apenas 60 anos,

tendo como média geral de escolaridade, menos de dez (Portal Eletrônico do Governo de Moçambique [PGM], 2022). Parte dos fatores para um valor de IDH tão baixo está relacionada com a educação, uma das variáveis incluídas no cálculo desse índice.

Mapa 2 – Moçambique



Fonte: <https://landportal.org/library/resources/mapa-de-mo%C3%A7ambique>.

Maputo é o principal centro político, financeiro, corporativo e mercantil do país responsável por parcela expressiva do Produto Interno Bruto (PIB) nacional. Não é apenas capital e maior cidade de Moçambique, mas hospeda infraestruturas essenciais à organização e ao gerenciamento das demandas nacionais, como o porto de Maputo — segundo maior do continente africano — e o aeroporto internacional, que atende aproximadamente 900 mil passageiros anualmente (Stacciarini; Chaveiro; Azevedo, 2023).

Há 23 instituições de ensino superior, entre públicas (11) e privadas (12). O número de estudantes do Ensino Superior ascende hoje 28.000, com cerca de 1.389 docentes em tempo integral em todas as instituições de ensino superior, conforme o PGM. O Ensino Superior tem-se desenvolvido bastante desde 1997, pois registra-se que o número de estudantes cresceu cerca de 20 vezes; a maior parte desse crescimento realizou-se nas áreas urbanas. Uma parte considerável dos estudantes universitários encontra-se no sul do país, cerca de 40% estudam ou na cidade de Maputo ou na

província de Maputo. A Figura 3 a seguir demonstra o lócus de nossa pesquisa em Moçambique.

Figura 3 – Demonstração geográfica Moçambique X Maputo X Universidade Eduardo Mondlane



Fonte: Google Imagens.

As instituições de ensino superior investigadas nesta pesquisa estão localizadas na cidade de Maputo, capital do país. O Instituto Superior de Estudos de Defesa (Isedef) e a Universidade Eduardo Mondlane²⁰ (UEM). A UEM é uma instituição pública de âmbito nacional, a mais antiga instituição de ensino superior em Moçambique. Insere-se num contexto social de economia de mercado e está presente nas províncias de Maputo, Gaza, Inhambane e Zambézia através do ensino à distância em todo o país e no estrangeiro. Conta com 48.306 estudantes inscritos em 204 cursos, sendo 104 de licenciatura, 85 de mestrado e 15 de doutoramento, nos regimes laboral, pós-laboral e à distância. 4.982 estão inscritos em programas de pós-graduação, dos quais 4.632 são estudantes de mestrado e cerca de 350 de doutoramento.

²⁰ Nesta tese, recorreremos ao caminho proposto na biblioteca digital do *site* do Isedef para levantar os dados a partir de um dos repositórios mais amplos a que é redirecionado. Assim utilizamos aqui como campo de pesquisa a Universidade Eduardo Mondlane por conta do Repositório da Universidade Eduardo Mondlane.

No que tange à colaboração que se constitui entre o Grufopees/CNPq-Ufes e a Faculdade de Educação da UEM, tendo sido realizada até o momento de modo virtual (via *Google Meet*), evidenciamos que as reuniões de planejamento e os encontros formativos pela via do grupo de estudo-reflexão estão sendo delimitados em função das necessidades e possibilidades que se apresentam.

É importante destacar que o Grufopees/CNPq-Ufes desenvolve estudos sobre Formação e Educação Especial, por meio de projetos de pesquisa e extensão que problematizam diferentes contextos da realidade concreta. Toma como objeto de investigação a formação de profissionais da Educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas. Assume a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação, bem como dedica-se aos estudos dessa perspectiva investigativa.

Além disso, tem desenvolvido estudos junto aos gestores públicos de Educação Especial, tendo-os colaboradores-parceiros no processo de pesquisa-formação. Possui uma rede de colaboração entre pesquisadores de diferentes universidades nacionais e profissionais das redes de ensino de estados brasileiros. Essa rede de colaboração tem permitido estudos coletivos, produção científica conjunta, articulação e promoção de eventos acadêmico-científicos.

Atualmente o grupo desenvolve Estudo Comparado entre Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal a partir de um dos objetivos específicos, qual seja, desenvolver pesquisa-formação com alunos de graduação e pós-graduação, gestores e profissionais de Educação Básica pela via do grupo de estudo-reflexão com vistas a colaborações na formação continuada, nas práticas pedagógicas, na elaboração e na implementação de políticas públicas de inclusão escolar. Nesse sentido, encontrou possibilidade de desenvolver o estudo em colaboração e parceria com Moçambique, mais especificamente com a Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane, com o curso de Mestrado em Educação Inclusiva.

A Faculdade de Educação²¹ é um centro de reflexão, produção e disseminação de conhecimento teórico e prático sobre a educação. A Faculdade foi reaberta em 2001, após uma interrupção temporária desde 1986, e optou por concentrar os seus

²¹ Ver portal <https://uem.mz/index.php/faculdade-de-educacao/>.

esforços na oferta de cursos de pós-graduação, na investigação educacional e em atividades de extensão, que incluem a formação em exercício de professores do ensino secundário, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de educação em Moçambique.

Tendo como um dos objetivos ministrar cursos de pós-graduação em áreas específicas da educação, hoje a instituição tem sua relação com o Grufopees/CNPq-Ufes a partir dos diálogos e parcerias estabelecidos com o diretor da faculdade e os estudantes do Mestrado em Educação Inclusiva.

III) PORTUGAL

Situado no sudoeste da Europa e incrustado na Península Ibérica, Portugal (Mapa 3) faz fronteira com a Espanha e é margeado pelo Oceano Atlântico. Considerado um dos países mais antigos do continente, sua capital é Lisboa, também a sua cidade mais populosa. Com 10 milhões de habitantes, os quais vivem principalmente na zona costeira, é um país desenvolvido, com um IDH de 0,866 considerado muito elevado. O país foi classificado na 22ª posição em qualidade de vida (em 2023) e é uma das nações mais globalizadas e pacíficas do mundo.

Mapa 3 – Portugal



Fonte: <https://depositphotos.com/pt/vector/portugal-map-vector-detailed-color-portugal-map-175998684.html>.

Constituído por dois subsistemas, o Ensino Superior é universitário e politécnico, sendo também ofertado em escolas universitárias não integradas em universidades. Na organização dos cursos, foi adotado o modelo definido no âmbito do Processo de Bolonha.

A universidade pesquisada no contexto português está localizada em Braga, cidade mais antiga do país. A média do nível de ensino é superior ao nível nacional, possuindo duas grandes universidades: Universidade Católica Portuguesa e Universidade do Minho. A fim de demonstrar geograficamente nosso lócus de pesquisa em âmbito português, apresentamos a Figura 4.

Figura 4 – Demonstração geográfica Portugal X Braga X UMinho



Fonte: Google Imagens.

A Universidade do Minho é uma fundação pública com regime de direito privado, estrutura-se fundamentalmente em torno de licenciaturas, mestrados integrados, mestrados e doutoramento. Tem três campi – campus de Gualtar, campus de Azurém e campus de Couros — localizados em duas cidades históricas encantadoras.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Fundamentados nos pressupostos da teoria habermasiana, assumimos uma perspectiva de análise comunicativa de modo a promover círculos argumentativos com os argumentos dos autores-pesquisadores presentes nas produções acadêmicas e nos discursos expressos em espaços discursivos. Desse modo, o estudo envolveu

nove produções acadêmicas mapeadas²² (ANEXO D) de seis (6) autores-pesquisadores que participaram dos espaços discursivos.

Os espaços discursivos foram realizados com diversos públicos, totalizando aproximadamente 65 participantes entre os três países, sendo eles: atuais estudantes e egressos das instituições superiores de ensino; professores, coordenadores e orientadores das instituições superiores de ensino; profissionais do contexto; participantes de pesquisa.

No que diz respeito ao processo de colaboração que se organizou, compreendemos ser fundamental haver relações estabelecidas entre os envolvidos na investigação, assim como papéis que são assumidos pelos envolvidos dos dois contextos. Desse modo, o estudo por ora envolve ao todo 20 integrantes, considerando os membros do Grufopees, diretor e estudantes do Mestrado em Educação Inclusiva da Faculdade de Educação da UEM.

5.3 O PROCESSO DA PESQUISA

Para responder ao problema deste estudo e alcançar o objetivo proposto, o processo de pesquisa envolveu cinco momentos: 1) a condução da ética na pesquisa; 2) a constituição do *corpus* de análise; 3) a pesquisa documental; 4) o estágio e a visita-técnica; 5) o espaço discursivo. Tais momentos não se constituíram de forma linear, pois se interpenetraram ao longo do processo de pesquisa.

5.3.1 Condução da ética na pesquisa

Conforme destacado anteriormente, este estudo está inserido no Projeto de Pesquisa do Grufopees (CNPq/Ufes), com o título *Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos*, sob registro na PRPPG nº 12192/2023. O projeto de pesquisa tem o objetivo de analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando seus

²² Uma das produções moçambicanas não foi produzida no país e nem é oriunda da Universidade Eduardo Mondlane, contudo inserimos na análise por ser tratar de uma investigação-ação desenvolvida no país e também por ter sido desenvolvida por um dos professores-orientadores dos espaços discursivos e atual diretor da Faculdade de Educação da UEM.

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.

Portanto, as estratégias metodológicas do estudo estão ancoradas no parecer realizado sobre o projeto de pesquisa, que está registrado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer CAAE nº 70563323.5.0000.5542. Assim, considerando que o estudo em tela está vinculado ao projeto, também assume o compromisso ético com a produção do conhecimento. Desse modo, os autores-pesquisadores da pesquisa assinaram e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), que tem por finalidade possibilitar o esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios e também defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com o que determina a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS) e as Resoluções e Normativas publicadas por esse Conselho.

Ao assinar o TCLE, os autores-pesquisadores autorizaram a utilização dos dados fornecidos durante e após a pesquisa, cientes de que seriam utilizados somente para fins científicos. Também tomaram conhecimento da possibilidade de sua desistência, com retirada do consentimento.

5.3.2 Levantamento e mapeamento das produções nos contextos institucionais

A partir do primeiro olhar para nosso campo de pesquisa, evidenciando as três realidades com as quais propomos nossa investigação e considerando nosso objetivo específico de mapear a produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) em estudos sobre pesquisa-ação produzidas entre o período de 2010-2023 que

tem como objeto a formação docente e a educação inclusiva, para constituição do nosso *corpus* de análise, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado [...]. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p. 44). Desse modo, refere-se a

[...] uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Pode-se afirmar que grande parte de estudos exploratórios fazem parte desse tipo de pesquisa e apresentam como principal vantagem um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica [...] (Oliveira, 2014, p. 69).

A pesquisa bibliográfica também “[...] é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (Gil, 2002, p. 45). Justifica-se a escolha dessa estratégia dada a constituição do *corpus* de análise, que compreende a produção acadêmica de três países no período entre 2010 e 2023. É importante destacar que há uma série de etapas na pesquisa bibliográfica, a saber:

[...] a) primeira etapa: levantamento de obras potenciais para a realização do estudo e avaliação cuidadosa da potencialidade de cada texto selecionado, de modo a sustentar as proposições do estudo; b) segunda etapa: estudo da biografia de cada autor e definição do corpus empírico a partir do estabelecimento de critérios de seleção das fontes bibliográficas encontradas; c) terceira etapa: análise detalhada de cada obra a partir de um roteiro de leitura; d) quarta etapa: elaboração de um quadro analítico que organize, sistematize e evidencie as singularidades de cada pesquisador/obra; e) quinta etapa: mapeamento, a partir dos diálogos possíveis, de categorias de análise, pressupostos (resultantes das convergências das teorias), teses e hipóteses (Pereira, 2018 *apud* Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 19).

No entanto, ainda são poucas as discussões sobre pesquisa bibliográfica na área da Educação. Muitas vezes, essa metodologia é confundida com revisão de literatura ou estudo da arte (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022). Para a produção de dados, realizamos um levantamento da produção científica (relatórios de estágio, teses e dissertações defendidas de 2010 até 2023), utilizando como fonte de pesquisa o catálogo de teses e dissertações da Capes (Brasil), o repositório da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) e o Repositório da UMinho (Portugal), em que selecionamos as produções dessas instituições. Para tanto, utilizamos os seguintes

termos de busca: 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.

Os dados encontrados no levantamento inicialmente foram identificados em um quadro, considerando área do conhecimento, autores(as), orientadores(as), título, instituição de ensino superior, país, tipo de produção (relatório de estágio, dissertação, tese), ano de publicação, temática de investigação, *link* da produção e os contatos (*e-mail*) dos autores das produções.

O mapeamento inicial ocorreu a partir da leitura de títulos, resumos, palavras-chave e capítulo de metodologia das produções. Na seção 8, apresentamos o quantitativo geral de pesquisas-ações e investigações-ações produzidas nas instituições dos três países, os desafios e as contribuições para a formação docente e para a educação inclusiva.

Apresentaremos no capítulo 7 relativa aos objetos de investigação, aos sujeitos de pesquisa, ao problema/às questões, aos níveis técnicos e metodológicos, à base teórico-filosófica da pesquisa-ação e principalmente aos pressupostos epistemológicos e filosóficos, por meio da inserção dos relatórios de estágio, das dissertações e das teses como essas produções se compõem no *corpus* de análise no quadro esquemático.

5.3.3 A pesquisa documental: compreensão do contexto da produção

É importante atentarmos na “pesquisa da pesquisa” (Vielle, 1981) para as relações de exigências e necessidades quanto às questões regionais, nacionais e internacionais, além das questões políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica (Gamboa, 2018). Um de nossos objetivos — analisar os interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) e nos argumentos ditos (espaço discursivo) defendidos pelos autores-pesquisadores e perpassam a compreensão da

realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados —, tivemos um processo que se configurou como pesquisa documental.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, contudo a diferença fundante entre elas está na natureza das fontes. O desenvolvimento da pesquisa documental

[...] segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os **documentos "de primeira mão"**, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os **documentos de segunda mão**, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2002, p. 46, grifos nossos).

Dessa forma, realizamos um levantamento em *sites* oficiais e utilizamos como fonte documental leis, decretos, pareceres, políticas e normas pertencentes ao campo sociopolítico, educacional e institucional, sobretudo os documentos referentes à Educação, Educação Inclusiva, formação docente e à pós-graduação no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Na compreensão dos contextos, promovemos um diálogo entre o que se apresenta nos documentos, somado aos argumentos expressos pelos autores-pesquisadores nas produções acadêmicas e nos espaços discursivos acerca dos elementos destacados e a análise a partir do olhar da literatura. Esse momento é fundamental na pesquisa, pois compreendemos que a produção acadêmica não se desvincula do contexto em que ela está inserida.

Vale lembrar que, para as análises e as discussões expressas nos argumentos escritos das produções mapeadas em articulação com os argumentos dos autores-pesquisadores nos espaços discursivos, foram selecionadas²³ as produções (sendo

²³ Considerando que de Moçambique apenas três (3) produções acadêmicas foram encontradas, e foi possível desenvolver espaço discursivo com os autores-pesquisadores das mesmas, optamos por escolher em relação as produções do Brasil e de Portugal também três (3) produções de autores-pesquisadores que participaram dos espaços discursivos. As escolhas das produções de Moçambique e Portugal deram-se pelo fato dos autores-pesquisadores terem participado de espaço discursivo individual. No caso do Brasil, um único autor-pesquisador participou de espaço discursivo individual, os outros dois estavam em um espaço discursivo com outros autores-pesquisadores, e

uma mostra de 3 de cada país), evidenciando o que delas emerge em relação ao pressuposto da compreensão da realidade e foi contextualizado pelo autor-pesquisador.

As considerações referentes aos contextos político-educacionais e institucionais estão presentes, principalmente na seção 7. No próximo subitem, apresentamos as atividades realizadas no contexto do estágio técnico-científico em Portugal.

5.3.4 O estágio técnico-científico na Universidade do Minho em Braga/Portugal

O estágio técnico-científico configura-se como um dos momentos no processo da pesquisa, realizado entre os dias 1 de novembro e 15 de dezembro de 2023 na Universidade do Minho (campus Gualtar) no distrito de Braga, em Portugal, sob a supervisão da Prof^a Dr^a Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira.

A autora da presente tese teve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes) e teve como objetivo analisar as contribuições das produções científicas que tomam a perspectiva teórica-metodológica e epistemológica da pesquisa-ação no desenvolvimento de ações e pesquisas, buscando ampliar os conhecimentos relacionados ao trabalho realizado em uma universidade portuguesa e em agrupamentos de escolas para inclusão escolar.

Para alcançar tal objetivo, realizamos as seguintes atividades: 1) reunião técnica com a supervisora do estágio técnico-científico para compreender a trajetória dos departamentos, centros de investigação, serviços e órgãos ligados ao Instituto de Educação (unidade orgânica da Universidade do Minho), considerando a oferta de mestrado e doutoramento; 2) pesquisa documental nas secretarias, órgãos da administração e bibliotecas da Universidade do Minho, mapeando documentos normativos (decretos, legislações e pareceres) que nos ajudam a compreender as políticas de pesquisa e dos programas de pós-graduação da Universidade do Minho; 3) espaço discursivo com professores e coordenadores de grupos de pesquisa do

esses dois foram escolhidos por trazerem mais argumentos durante a realização do espaço discursivo.

Instituto de Educação que utilizam a pesquisa-ação; 4) pesquisa documental em Agrupamento de Escolas pertencente ao concelho de Vila Verde (Portugal), mapeando documentos orientadores que nos ajudam a compreender as políticas públicas inclusivas portuguesas; 5) espaço discursivo com a Equipe Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva de um Agrupamento de Escolas pertencente ao concelho de Vila Verde (Portugal), a fim de compreender as políticas e as práticas públicas nesse âmbito; 6) pesquisa bibliográfica na biblioteca do campus do Instituto de Educação da Universidade do Minho, no âmbito da educação inclusiva e pesquisa-ação, dos anos de 2010 a 2023; 7) participação com apresentação de trabalhos científicos do IV Congresso da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialogos), na cidade de Porto (Portugal) de 3 a 5 de novembro de 2023.

Além de estágio técnico-científico realizado no distrito de Braga, participamos da visita técnico-científica ao distrito de Porto (Portugal), juntamente com outros membros do Grufopees (CNPq/Ufes), entre os quais a professora orientadora desta tese e líder do grupo, estudantes da Ufes (da graduação, da pós-graduação, sendo estudantes do mestrado e doutorado) e de profissionais das redes de ensino capixabas, realizando outras atividades que contribuíram para o projeto de pesquisa ao qual este estudo em tela está vinculado.

Além disso, vale destacar que, à medida que as atividades previstas no projeto foram acontecendo, como mencionado anteriormente, outras oportunidades de participar de diferentes ações a convite da supervisora e de professores vinculados à Universidade do Minho (Braga/Portugal) e ao Instituto Politécnico do Porto (Porto/Portugal) foram ocorrendo, o que enriqueceu ainda mais o estágio técnico-científico em Portugal. Entre essas atividades, podemos: espaços discursivos; espaços formativos; mediação de aulas; oficina; fórum; observação e participação em estágio supervisionado e eventos.

Analizamos que os momentos do estágio técnico-científico e das ações que foram se constituindo²⁴ possibilitaram compreender, a partir dos diálogos e reflexões, aspectos

²⁴ Ressaltamos, que mesmo a pesquisa em tela esteja vinculada ao Projeto de Pesquisa do Grufopees (CNPq/Ufes), não conseguimos realizar visita técnica a Maputo (Moçambique) como previsto na qualificação 2, na qual aconteceriam espaços discursivos que se constituiriam momentos para

que perpassam o contexto educacional das escolas visitadas e o contexto institucional da UMinho. Além disso, por meio dos espaços discursivos realizados, foi possível entender como questões da investigação-ação se organizam e desenvolvem nos contextos, seja das escolas, seja da UMinho, seja de outros locais onde é utilizada.

Tendo em vista os espaços discursivos realizados com os autores-pesquisadores, a seguir apresentamos a conceituação e a caracterização dos espaços discursivos no estudo que vêm sendo produzidos pelo coletivo do Grufopees (CNPq/Ufes).

5.3.5 Organização e desenvolvimento do espaço discursivo: sua composição em nosso estudo

Ampliando as discussões desenvolvidas na seção 4, compreendemos que a organização e o desenvolvimento do espaço discursivo gira em torno do objetivo e da composição de participantes que o pesquisador almeja alcançar. Neste estudo, o principal foco são as questões voltadas para a metodologia da pesquisa-ação. Algumas condições são caracterizadas nos subtópicos a seguir.

A) A composição do espaço discursivo

A composição dos participantes que constituem o espaço discursivo ocorre com mediador(es), estudantes e ex-estudantes (graduação e pós-graduação), professores, coordenadores e orientadores (graduação e pós-graduação) de instituição de ensino superior, profissionais do contexto das redes de ensino, participantes de pesquisas que envolveram pesquisa-ação e relator(es).

O formato da participação dos que compõem o espaço discursivo é realizado pela via de convite enviado por *e-mail*, ofício ou por outros meios de comunicação. Vale destacar a importância de que o quantitativo de participantes não ultrapasse entre 10 e 15 participantes, para que todos consigam expor seus argumentos no discurso.

B) Local dos encontros e registro dos argumentos e discursos

O encontro para realização do espaço discursivo pode acontecer de modo presencial, em sala de aula, auditório, sala de reunião, entre outros. É importante que os

compreensão de algumas questões sobre a realização de pesquisas utilizando o método da pesquisa-ação no país.

participantes se sintam confortáveis e consigam se ouvir. Além disso, dada a necessidade ou distância entre os participantes, considerando que estamos falando de um Estudo Comparado em Educação que envolve outros países, o formato pode acontecer também de modo *online*, por exemplo, pela via do *Google Meet*.

Os registros dos argumentos expressos a partir dos discursos podem ser realizados pelo relator por meio de anotações em diário de campo, além de gravação em áudio para posterior transcrição e análise em formato de texto.

C) O mediador e o desenvolvimento do espaço discursivo

O mediador do espaço discurso é aquele que ouve os autores-pesquisadores e participantes, exercita a escuta dos envolvidos, sem deixar de ouvi-los quanto aos seus atos de fala ou sem obrigar sua participação com argumentos no discurso (Almeida, 2010). O mediador tem papel crucial no espaço discursivo, tendo em vista que se faz necessária a todo tempo a escuta sensível (Barbier, 2007):

Trata-se de um “escutar/ver” [...]. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo efetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador (Barbier, 2007, p. 94).

Considerando essas condições, é importante que o mediador atente para as regras do discurso (Habermas, 1989) mencionadas anteriormente, de modo que facilite a participação de todos com argumentos no discurso. Esses argumentos externados nos discursos são oriundos da(s) temática(s) ou da(s) questão(s) que se propõe(m) para os diálogos e as reflexões durante o espaço discursivo, que tende a durar um período de duas horas.

É importante destacar ainda que o espaço discursivo no contexto deste estudo, por se tratar da análise sobre a pesquisa-ação, também apresenta a espiral cíclica de “[...] planejamento, ação, observação e reflexão [...]” (Carr; Kemmis, 1988, p. 177, tradução nossa), isso porque, para além das ações atribuídas ao mediador, ele está implicado no processo da espiral.

Nesse contexto, há diferentes modos de produzir conhecimento sobre pesquisa-ação, associados à racionalidade comunicativa e aos conceitos que a circundam, que compreende o envolvimento dos sujeitos de maneira crítica no processo formativo, tendo esse conceito como elemento fundante da construção do conhecimento habermasiano. Devido a sua importância, no próximo tópico apreciamos como o conhecimento se constitui na teoria de Jürgen Habermas. Para o teórico, a forma de construção do conhecimento reflete a possibilidade de retomada da autonomia do sujeito. Assim, nessa construção, identificamos perspectivas de avanço em prol da melhoria da vida em sociedade.

É importante destacar os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão da realidade na produção acadêmica e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no período de 2010 a 2023 no Brasil, em Moçambique e em Portugal, e que tomam a pesquisa-ação como forma de investigação. Compreendemos que a Teoria do Agir Comunicativo, sobretudo os pressupostos que orientam a produção do conhecimento a partir da racionalidade cognitivo-instrumental e racionalidade comunicativa, contribuirá para nossa investigação. Isso porque essa teoria encontra e pode ser relacionada com as diferentes formas pelas quais os processos de pesquisa-ação são desenvolvidos, tendo em vista as suas diferentes perspectivas — técnico-científica, prático-colaborativa, crítico-emancipatória (Franco; Lisita, 2014).

Em nossa tese, o principal foco dos espaços discursivos foi dialogar com os autores-pesquisadores sobre o contexto em que estavam inseridos e onde se insere a pesquisa-ação nesse contexto. Assim, em relação ao contexto brasileiro, realizamos seis espaços discursivos²⁵, dois com profissionais do contexto estudado, um com egressos da Ufes e três com professores-orientadores, conforme configuração exposta no Quadro 3.

Quadro 3 – Espaços discursivos no Brasil

Espaço Discursivo²⁶	Data	Formato
Profissionais do contexto (Serra)	1 set. 2023	Presencial
Profissionais do contexto (Colatina)	22 set. 2023	Presencial

²⁵ O planejamento desses espaços discursivos encontra-se no APÊNDICE E.

²⁶ Nas seções 6 e 7 da análise dos dados, utilizamos excertos com argumentos dos autores-pesquisadores realizados em outros espaços discursivos que não foram mencionados aqui.

Egressos da Ufes	2 abr.2024	Online via Meet
Professores-orientadores	6 ago. 2024	Presencial
	6 ago. 2024	
	7 ago. 2024	

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Referente ao contexto moçambicano, realizamos seis espaços discursivos, quatro com professores-orientadores e dois com egressos da UEM, conforme configuração exposta no Quadro 4.

Quadro 4 – Espaços discursivos em Moçambique²⁷

Espaço Discursivo	Data	Formato
Professores-orientadores	29 jun. 2023	Online via Meet
Professores-orientadores	16 ago. 2023	Online via Meet
Professores-orientadores	4 nov. 2023	Presencial
Egresso da UEM	19 mar. 2025	Online via Meet
Egressa da UEM	25 mar. 2025	Online via Meet
Professores-orientadores	9 abr. 2025	Online via Meet

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Relativamente ao contexto português, realizamos sete espaços discursivos, um com professores/orientadores, três com participantes e três com egressos da UMinho, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Espaços discursivos em Portugal²⁸

Espaço Discursivo	Data	Formato
Professores-orientadores	14 nov. 2023	Presencial
Participantes de pesquisa	4 dez. 2023	Presencial
Participantes de pesquisa	5 dez. 2023	Presencial
Participantes de pesquisa	6 dez. 2023	Presencial
Egressa da UMinho	17 out. 2024	Online via Meet
Egressa da UMinho	5 nov. 2024	Online via Meet
Egressa da UMinho	5 nov. 2024	Online via Meet

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Ressaltamos que todos os espaços discursivos foram gravados, transcritos para posteriormente serem organizados e analisados em formato de texto conforme apresentado nos próximos itens. Além disso, os excertos em que os autores-

²⁷ O planejamento desse Espaço Discursivo encontra-se no APÊNDICE F.

²⁸ O planejamento desse Espaço Discursivo encontra-se no APÊNDICE G.

pesquisadores exprimem seus argumentos e discursos são utilizados nas seções 6, 7 e 8 da análise dos dados.

Por outro lado, na colaboração para os processos moçambicanos, a fim de alcançar o objetivo proposto, qual seja, colaborar para a sistematização de processo formativo em parceria com estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, para aprofundamento da compreensão para transformação da realidade com fins didáticos, o delineamento do estudo vem envolvendo três momentos: 1) os teoremas críticos: compreensões, demandas e necessidades; 2) a organização dos processo de aprendizagem: das intenções individuais às intenções coletivas; 3) a condução da luta política: constituindo uma pesquisa-formação. Tais momentos não se constituem de forma linear, pois se interpenetram ao longo do processo de pesquisa.

5.3.6 O movimento de colaboração com Moçambique

5.3.6.1 Primeiro momento: compreensão da realidade

Objetivando compreender os contextos, as demandas e as necessidades dos integrantes, partimos inicialmente dos argumentos expressos nos espaços discursivos com professores de IES de Moçambique, em conjunto com o mapeamento e o levantamento das produções acadêmicas sobre pesquisa-ação no país moçambicano.

Evidencia-se a possibilidade de desenvolvimento em colaboração e parceria de uma pesquisa-ação, considerando argumentos a partir dos relatos nos espaços discursivos. Segundo levantamento e mapeamento sobre a produção acadêmica em relação à pesquisa-ação, há pouca produção.

5.3.6.2 Segundo momento: organização do processo de aprendizagem

Com a finalidade de colaborar para processos formativos pela via da discussão sobre pesquisa-ação na relação entre participantes, inicia-se planejamento das ações de formação dos estudantes do curso de Mestrado em Educação Inclusiva. Destacamos

assim os planejamentos dos encontros entre os participantes da pesquisa e a forma como vem ocorrendo o processo formativo.

Os diálogos com os integrantes iniciaram-se com o diretor da Faculdade de Educação da UEM e depois com os demais estudantes. Desse momento, destacamos que os planejamentos das ações que estão acontecendo emergem a partir das demandas que surgiram inicialmente e agora no decorrer da formação e da pesquisa junto ao Grufopees/CNPq-Ufes.

É importante mencionar que os dois últimos planejamentos foram realizados de diferentes modos: ao final dos encontros virtuais (via *Google Meet*) junto com o diretor da Faculdade de Educação da UEM e nas trocas de *e-mails* (possibilidade que temos experimentado junto aos integrantes).

5.3.6.3 Terceiro momento: a colaboração com os processos formativos em Moçambique

Propondo-nos a colaborar, estamos realizando um processo formativo com os estudantes da Faculdade de Educação da UEM sobre pesquisa-ação pela via colaborativo-crítica na perspectiva do agir comunicativo por meio de grupo de estudo-reflexão. Assim, esse momento apresenta com mais detalhamento a nossa participação no desenvolvimento das ações a partir da colaboração com os integrantes do curso sobre pesquisa-ação e nela fundamentada.

5.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Organizamos os dados a partir do que envolveu três momentos (produção acadêmica, documentos e espaços discursivos) do processo de pesquisa, visando a uma melhor compreensão dos processos.

5.4.1 A organização da produção acadêmica no Quadro Esquemático

Dando continuidade à análise dos dados, considerando o levantamento e o mapeamento oriundos de produção bibliográfica para sua organização, de modo a

possibilitar o diálogo entre os autores-pesquisadores dessas produções com o objetivo de apreendermos os argumentos acerca das questões teórico-metodológicas e epistemológicas, importantes na análise da produção proposta, tomaremos como base o quadro esquemático construído por Almeida (2010), ampliado em alguns tópicos no Quadro 6, considerando as intencionalidades neste estudo.

Quadro 6 – Quadro esquemático

IDENTIFICAÇÃO DA OBRA		
(Referência bibliográfica e link de acesso)		
Orientador(a) e Co-Orientador(a)		
Área/subárea de concentração		
Programa e linha de pesquisa		
QUESTÕES DE ANÁLISE	ARGUMENTOS ESCRITOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	ARGUMENTOS NOS ATOS DE FALA NAS AÇÕES PROMOVIDAS
CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA		
Objetivo Geral		
Problema, Hipótese		
Questões de investigação, indagações e objetivos específicos		
Objeto de investigação		
Sujeitos da pesquisa		
CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA		
Nível técnico		
1) Tipo de pesquisa; 2) Instrumentos de coleta e produção; 3) Organização e análise dos dados.		

N í v e l m e t o d o l ó g i c o	Nível metodológico		
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Abordagem; 2) Processo de pesquisa; 3) Tipo de pesquisa-ação; 4) Modos de compreensão da realidade (implicada ou distante). 		
	Base teórica da pesquisa-ação		
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Por que a pesquisa-ação? 2) Quais os princípios da pesquisa-ação utilizados para justificar as suas escolhas? 3) Que relações o autor faz entre a pesquisa-ação e o estudo realizado? 		
	Pressupostos gnosiológicos		
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Relação sujeito-objeto; 2) Relação pesquisador-participante (formas de abordar e modos de aproximação); 3) Definição do problema de pesquisa (coletivo ou individual). 		
	Pressupostos epistemológicos		
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Base teórica utilizada (referencial teórico da pesquisa); 2) Pretensões de mudanças. 		

<p style="text-align: center;">Pressupostos ontológicos</p> <p>1) Concepções gerais (ciência, mundo, sociedade, educação, formação, inclusão)</p>		
<p style="text-align: center;">Autorreflexão dos processos realizados</p> <p>1) Continuidades ou discontinuidades; 2) Mudanças identificadas</p>		
ELEMENTOS DE CONTEXTO		
<p style="text-align: center;">Elementos histórico-político</p> <p>1) Período de desenvolvimento do estudo e seu respectivo contexto histórico-político; 2) Políticas públicas educacionais (macro e micro).</p>		
<p style="text-align: center;">Elementos institucionais</p> <p>1) Políticas institucionais (Regulamentos, Currículos, Grade Curricular); 2) Espaços-tempo de estudo da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação durante o desenvolvimento da pesquisa (Grupos de estudo; grupos de pesquisa; disciplinas optativas e/ou obrigatórias; e entre outras)</p>		
<p style="text-align: center;">Elementos sócio-identitários</p> <p>1) Marcadores sociais; 2) Área de formação inicial/continuada; 3) Formas de dedicação ao desenvolvimento do estudo; 4) Experiências anteriores com a pesquisa-ação.</p>		

Fonte: Almeida (2010), modificado em estudo e colaboração pelos pesquisadores do Grufopees.

É importante destacar que a construção do “quadro esquemático” (Almeida, 2010, p. 61) foi inspirada no esquema proposto por Gamboa (2018, p. 51), denominado “matriz paradigmática”. Constituído a partir do conceito de paradigma, entendemos “[...] este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos” (Gamboa, 2018, p. 47). Além disso, acreditamos que o instrumento possibilita identificar os elementos explícitos e implícitos que constituem uma pesquisa científica (Gamboa, 2018).

Vale destacar que o instrumento serve de base na reconstituição da lógica entre a pergunta e a resposta das produções bibliográficas levantadas e inicialmente mapeadas sobre pesquisa-ação nos três países investigados, com vistas a alcançarmos nossos objetivos. No entanto, a partir dos estudos mencionados, principalmente o de Almeida (2010) sobre a análise da produção acadêmica mediante os usos da pesquisa-ação na interface com a Educação Inclusiva, consideramos necessária a ampliação do instrumento, incorporando outras questões a partir de estudos já desenvolvidos, que, de alguma forma, contribuiriam para os registros e a análise que propomos desenvolver em um Estudo Comparado Internacional em Educação. Sobre esse aspecto, é importante destacar que temos respaldo para tal ação:

A matriz paradigmática que temos proposto aqui e que já foi aplicada em algumas experiências de análises da investigação educativa (ver Sánchez Gamboa, em análises das teses de pós-graduação em Educação, 1982, 1987 e 2005) está ainda em construção e sofrendo um processo de aperfeiçoamento, à medida que está sendo aplicada a outras análises (Gamboa, 2018, p. 54).

Posto isso, a partir do quadro esquemático, reconstituímos a lógica entre a pergunta e a resposta das pesquisas levantadas. Em nosso estudo, após o mapeamento da produção acadêmica em pesquisa-ação e a constituição do nosso *corpus* de análise, realizamos um primeiro momento interpretativo-crítico dos estudos a partir do proposto no quadro esquemático. Desse modo, na construção da pergunta, procuramos o problema e/ou o objetivo geral dos estudos e as questões de investigação elencadas pelos autores-pesquisadores. Na construção da resposta, evidenciaremos os aspectos relacionados aos níveis técnico, metodológico, aos pressupostos epistemológicos e filosóficos das pesquisas, além da base teórico-filosófica da pesquisa-ação.

As questões que ampliamos em estudo e colaboração no Quadro 6, portanto, correspondem aos modos como as ações podem ou foram realizadas, aspectos que podem ser apresentados em diversos momentos dos textos. Tivemos como intuito, para além de mapear as produções, particularmente identificar as especificidades que permeiam a compreensão da realidade na constituição de uma pesquisa-ação nos países investigados.

Por fim, realizada a primeira compreensão a partir do mapeamento das produções e espaços discursivos, partimos para o empreendimento dos círculos argumentativos referente à análise dos dados.

5.5 A ANÁLISE COMUNICATIVA

No procedimento para a análise de dados, retomamos o objetivo geral e os seus desdobramentos que são os objetivos específicos. Levando em consideração a busca por estabelecer momentos de diálogos entre autores-pesquisadores, nos fundamentamos na teoria habermasiana (Habermas, 1989, 2000, 2003, 2004, 2012, 2014). Esse processo caracteriza-se no que constituímos círculos argumentativos (Almeida, 2010; França, 2023). Assim, evidenciamos a análise da produção acadêmica, dos espaços discursivos e dos documentos contextuais.

Com base no estudo de Almeida (2010), considerando nosso objetivo de mapear a produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) sobre pesquisa-ação e em diálogo com os discursos dos autores-pesquisadores sobre pesquisa-ação produzidas entre o período de 2010-2023, ao tomarmos nosso objeto de investigação, que são as produções acadêmicas sobre pesquisa-ação, nossa análise ocorreu a partir da produção acadêmica sobre pesquisa-ação produzida nas instituições de ensino superior escolhidas no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Para tanto, realizamos um primeiro mapeamento das produções, com o objetivo de apresentar o quantitativo geral de pesquisas-ações e investigações-ações produzidas nas instituições dos três países, os desafios e as contribuições para a formação, bem como a perspectiva inclusiva dessas produções.

Em continuidade do mapeamento, recorreremos ao quadro esquemático (Almeida, 2010), sobretudo nos itens que nos permitem extrair os dados referentes ao contexto da produção acadêmica, tais como: objetos de investigação, sujeitos de pesquisa, problema/questões, níveis técnicos e metodológicos, base teórico-filosófica da pesquisa-ação e principalmente pressupostos epistemológicos e filosóficos, por meio da inserção dos relatórios de estágio, das dissertações e das teses como essas produções se compõem no *corpus* de análise no quadro esquemático. A partir desse mapeamento, retomamos aos eixos de análise que emergiram dos espaços discursivos e outros que foram aparecendo, com intuito de, para além de mapear as produções, identificar as especificidades que permeiam a compreensão da realidade na constituição de uma pesquisa-ação nos países investigados.

Considerando nosso objetivo de compreender os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto do Brasil, de Moçambique e de Portugal, buscamos ouvir os autores-pesquisadores pela via dos diálogos. Para tanto, recorreremos à teorização habermasiana acerca da racionalidade comunicativa que conduziu esse momento do processo de análise. A partir das regras do discurso (Habermas, 1989), enquanto mediadores dos processos dialogados, assumimos o compromisso de criar condições de mediação para que todos os autores-pesquisadores das produções tivessem oportunidade de fala e colocassem seus argumentos no discurso.

Nesses termos, focalizamos a análise da produção do conhecimento por uma via comunicativa, em estudos que assumem a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação, bem como dedicam-se aos estudos dessa perspectiva investigativa, constituídos a partir de aproximações com os pressupostos teóricos da Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas. Tais pressupostos, pela via do discurso e do argumento, possibilitam na relação sujeito-sujeito externar suas pretensões de validade na busca pelo entendimento mútuo e a chegada a consensos, mesmo que provisórios.

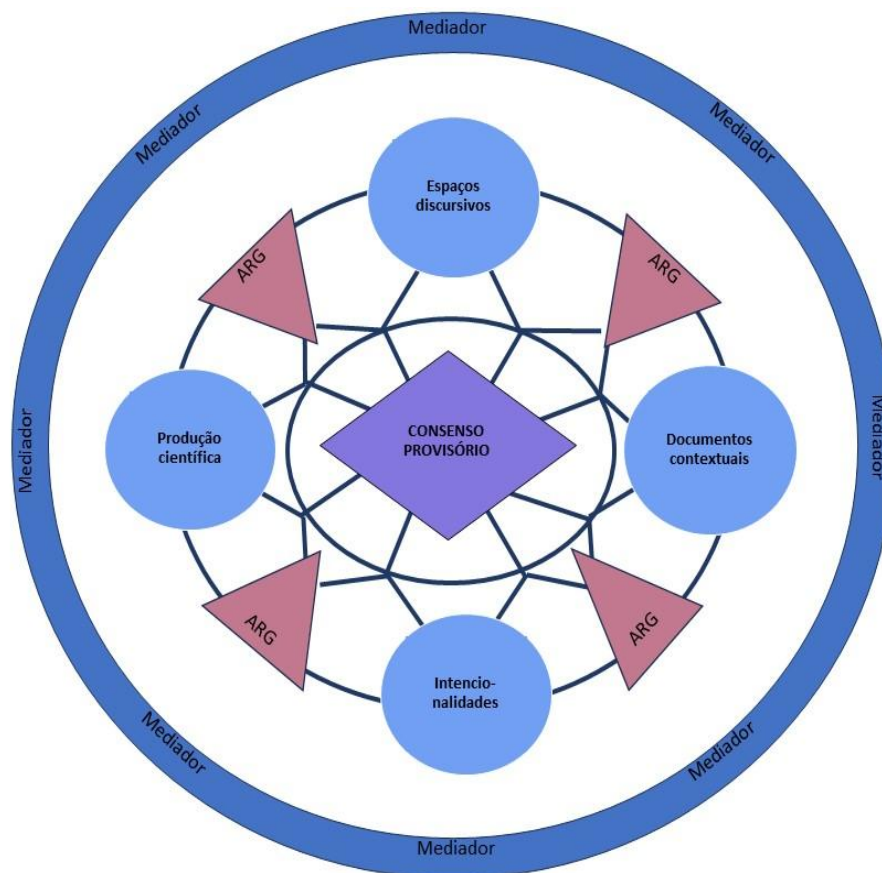
Para tanto, com vistas a uma análise comunicativa, na perspectiva da teoria habermasiana, utilizamos o círculo argumentativo (Almeida, 2010). Chama-se círculo argumentativo uma “[...] situação de discurso, uma primeira arena de debates acerca das proposições argumentativas sobre a pesquisa-ação [...]” (Almeida, 2010, p. 67). Os círculos configuram-se como “[...] momentos de diálogos entre os autores-pesquisadores, permitem-nos algumas considerações acerca dos pressupostos que sustentam os argumentos teórico-metodológicos dos autores quanto à pesquisa-ação [...]” (Almeida, 2010, p. 197). Por outro lado, França (2023), a partir dos estudos de Almeida (2010, 2019), evidencia os círculos argumentativos

[...] sobre a elaboração de um método de análise que considera estabelecer relação com a produção de conhecimento crítico sob o ponto de vista da teoria filosófica comunicativa de Habermas (2012). A fim de estabelecer um diálogo comunicativo com os sujeitos participantes, intencionando dialogar, e consensos provisórios a respeito da temática em cena [...] (França, 2023, p. 119).

Nesta tese, a partir das conceituações anteriores, assumimos o círculo argumentativo como estratégia de análise de dados, fundante para uma análise que se propõe comunicativa e que se fundamenta na teoria habermasiana.

Levando em conta a busca por desenvolver análise pela via comunicativa, fazendo uso de diferentes dados, no caso desta tese de documentos, produção acadêmica e espaços discursivos, sintetizamos os movimentos no círculo argumentativo a partir das intencionalidades conduzidas nos processos constituídos. A Figura 5 a seguir, em formato de mandala, destaca de forma exemplificada com base nos dados adquiridos e produzidos, bem como nos movimentos de entendimento, a condução de uma análise comunicativa na perspectiva habermasiana.

Figura 5 – Movimento de análise no círculo argumentativo



Fonte: Almeida, França e Queiroz (2023)²⁹ (No prelo).

A partir da Figura 5, inferimos que, no movimento do círculo argumentativo, o mediador das situações de discurso (Habermas, 1989) tem suas intencionalidades, sejam elas questões a responder e/ou objetivos a alcançar, conseqüentemente a busca pelo entendimento mútuo e a chegada a consensos. Nesse sentido, suas interpretações com vistas a responder essas questões foram sustentadas no diálogo que se entrelaça entre os argumentos e as justificativas dos autores-pesquisadores no discurso, expressos nos textos oriundos dos documentos, da produção acadêmica ou dos argumentos provenientes dos discursos nos espaços discursivos, estratégia em que é possível captar os múltiplos contextos em que ocorre a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação e os seus processos em movimento.

A partir dos argumentos oriundos dos atos de fala e expressos nos discursos dos autores-pesquisadores, relevantes aos olhos do mediador, o movimento de diálogo

²⁹ Conferência apresentada no IV Congresso da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa (Estreidiálogos), com o título *Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um olhar a partir dos círculos argumentativos*.

circular e comunicativo possibilita perceber as intencionalidades implícitas e explícitas que ocorrem, à medida que os entendimentos e consensos aconteceram. Assim, nesta tese, constituiu-se um círculo argumentativo.

A) Círculo Argumentativo: a compreensão da realidade para transformação na produção acadêmica e espaços discursivos

Com intuito de analisar os interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) e nos discursos (espaço discursivo) defendidos pelos autores-pesquisadores, sobre a compreensão da realidade nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados, procuramos ouvir todos os autores-pesquisadores, levando em consideração o que emerge dos espaços discursivos, extraindo para o círculo os argumentos presentes nos discursos expressos.

Nesse sentido, a partir das regras do discurso (Habermas, 1989), aos autores-pesquisadores foi possibilitado aprofundar pela via dos conceitos presentes na racionalidade comunicativa (Habermas, 2012) as discussões que emergiam sobre o processo que corresponde ao pressuposto da compreensão da realidade de cada um na constituição da pesquisa-ação, além de ser possível estabelecer análises e reflexões com autores-referência da pesquisa-ação.

Pretendíamos a partir da junção dos argumentos expressos nos discursos dos documentos utilizados na compreensão dos contextos, das produções acadêmicas (relatórios, dissertações e teses) e também dos argumentos dos autores-pesquisadores nos espaços discursivos, compreender quais os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão da realidade na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto do Brasil, de Moçambique e de Portugal, os quais tomam a pesquisa-ação como forma de investigação, com vista também a defendermos a nossa tese.

Relativamente ao processo de colaboração que se instalou com o contexto moçambicano, procuramos interpretar e analisar os dados organizados à luz da Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas, fundamentando essas ações com as funções mediadoras da relação entre teoria e prática (Habermas, 2000). Procuramos assim

colaborar para a sistematização de processo formativo em parceria com estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, considerando o potencial dessa metodologia para a transformação social/educacional.

De modo geral, destacamos os teoremas críticos, ao apresentar o contexto, demandas e necessidades que se apresentam. Em um segundo momento, demonstramos como está se constituindo a organização do processo de aprendizagem, ou seja, a organização do que vem sendo produzido. E finalmente, enunciamos sobre a condução da luta política, com o processo de formação sobre pesquisa-ação pela via da própria pesquisa-ação.

6 A PESQUISA-AÇÃO/INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DOS ARGUMENTOS ESCRITOS AOS DITOS

Considerando a necessidade de nos atermos às produções sobre pesquisa-ação elaboradas nas diferentes instituições analisadas, buscamos mapear neste momento a produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) que tem como objeto a Formação Docente e a Educação Inclusiva em diálogo com os discursos de autores-pesquisadores sobre pesquisa-ação produzidas entre o período de 2010-2023. Desse modo, esta seção torna-se importante porque apresentaremos as produções pelo viés da pesquisa-ação realizadas dando à luz os processos e as ações de cada IES de forma quantitativa, o que dará a visibilidade gráfica aos resultados aferidos no mapeamento. Para isso, apresentamos o mapeamento realizado considerando os espaços discursivos com diferentes sujeitos no intuito de dialogar e aprofundar o entendimento sob essa perspectiva teórico-metodológica adotada e suas influências no campo científico desses contextos.

Ao analisar de modo comparativo os contextos institucionais dos três países observamos as especificidades de cada contexto com vistas a interpretá-lo sempre considerando o *outro* (Ferreira, 2008; Malet, 2004) e na busca por compreender as aproximações e distanciamentos entre eles. Nesse movimento, consideramos destacar: o processo de criação e o objetivo de cada instituição; o quantitativo geral de pesquisas-ações e investigações-ações produzidas nas instituições dos três países; a formação docente e a educação inclusiva nessas produções.

6.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO E O OBJETIVO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) representa a instituição brasileira. Com sede na cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, foi fundada em 5 de maio de 1954 e incluída no sistema federal de ensino pela Lei nº 3.868, de 30 de janeiro de 1961. Caracteriza-se como uma instituição federal de ensino superior, pesquisa e extensão e de domínio e cultivo do saber humano, de natureza autárquica, em regime especial de autonomia administrativa, técnica e financeira, vinculada ao Ministério da Educação (Universidade Federal do Espírito Santo [UFES], 2001).

Entre as finalidades, os objetivos e as funções, com base em um dos artigos do Estatuto da universidade, observamos:

Art. 4º A Universidade tem por finalidade: I. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e para colaborar na sua formação contínua; III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...] (UFES, 2001, p. 2).

Em Moçambique, o Instituto Superior de Estudos de Defesa "Tenente General Armando Emílio Guebuza" (Isedef) tem sua sede em Maputo. Suas atividades são de âmbito nacional e desenvolvem-se por tempo indeterminado. Caracteriza-se como uma instituição de ensino superior militar de classe A. Foi criado em 18 de novembro de 2011, por meio do Decreto nº 60, de 18 de novembro de 2011. Atua em conformidade com a Política de Defesa e Segurança e rege-se com base na Lei do Ensino Superior, em vigor no país.

Conforme art. 5º do Estatuto do Instituto Superior de Estudos de Defesa "Tenente-General Armando Emílio Guebuza", há pelo menos quatro objetivos do Isedef, a saber: a) desenvolver atividades de ensino, investigação e doutrina; b) desenvolver atividades de extensão e apoio à comunidade; c) estreitar cooperação bilateral e multilateral; d) realizar cursos especializados para estudantes nacionais e estrangeiros, ao abrigo de acordos de cooperação (Moçambique, 2011).

Chama atenção no art. 6 do Estatuto do Isedef o que se constitui uma de suas competências "[...] e) promover cursos de pós-graduação, mestrados e doutoramentos, nas áreas relevantes para a defesa e segurança; [...]" (Moçambique, 2011, p. 22).

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) representa outra instituição moçambicana. De acordo com o Decreto nº 12/1995, a UEM "[...] é uma pessoa colectiva de direito público, dotada de personalidade jurídica, e goza de autonomia científica, pedagógica e administrativa" (Moçambique, 1995, p. 9). Também localizada em Maputo, "[...] as suas actividades são de âmbito nacional e desenvolvem-se em todo território da República de Moçambique" (Moçambique, 1995, p. 9). Foi fundada em 21 de agosto

de 1962, pelo Decreto-Lei nº 44.530, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Conforme art. 4º do Decreto nº 12/1995, a UEM tem como objetivos a formação superior, a investigação e a extensão, com os seguintes fins:

[...] a) formar profissionais com alto grau de qualificação técnica e científica, capazes de participarem activamente no desenvolvimento do país; [...] c) promover nos estudantes um espírito crítico e auto-crítico, o gosto pelo estudo, pela pesquisa e pelo trabalho; [...] e) promover e incentivar a investigação científica, estudar as aplicações da ciência e da técnica nas áreas prioritárias do desenvolvimento do país e divulgar os seus resultados; [...] g) realizar actividades de extensão e difundir a cultura, a ciência e a técnica no seio da sociedade moçambicana, e sistematizar e valorizar as contribuições de outros sectores nas mesmas áreas; h) estabelecer relações de intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras (Moçambique, 1995, p. 10).

Representando Portugal, a Universidade do Minho tem sede na cidade de Braga em Portugal, criada pelo Decreto-Lei nº 402 de 11 de agosto de 1973. Adotou desde o começo, para a realização dos seus objetivos, um modelo de organização designado por Grupos de Projeto, cuja malha básica constituía um sistema matricial envolvendo projetos — de ensino, de investigação e de serviços — e unidades de recursos. Conforme Despacho Normativo nº 15/2021 que homologa as alterações aos Estatutos da Universidade do Minho, de acordo com o art. 2º quanto aos objetivos, temos:

[...] a) A formação humana ao mais alto nível, nas suas dimensões ética, cultural, científica, artística, técnica e profissional, através de uma oferta educativa diversificada, da criação de um ambiente educativo adequado, da valorização da atividade dos seus docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador, e da educação pessoal, social, intelectual e profissional dos seus estudantes, contribuindo para a formação ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania ativa e responsável; [...] d) A promoção de atividades que possibilitem o acesso e a fruição de bens culturais por todas as pessoas e grupos, internos e externos à Universidade; e) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições e organismos nacionais e estrangeiros, através da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e pessoal não docente e não investigador, do desenvolvimento de programas educacionais e da investigação com base em parcerias, da contribuição para a cooperação internacional, com especial destaque para os países europeus e de língua oficial portuguesa, e da construção de um ambiente multilinguístico na Universidade [...] (Portugal, 2021, p. 37-38).

As instituições de ensino superior no Brasil, apesar de terem sido introduzidas apenas na terceira década do século XX, são relevantes, dado seu papel de formar cidadãos críticos. Corroborando Severino (2008), destacamos que ao ensino superior é conferida

[...] significativa participação na formação dos profissionais dos diversos campos e na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, sendo visto como poderoso mecanismo de ascensão social, cabendo destacada valorização para o ensino oferecido pelas universidades públicas (Severino, 2008, p. 74).

Em Moçambique, observamos que o ensino superior apesar de relativamente novo, iniciado no período colonial em 1962 com a então hoje nominada Universidade Eduardo Mondlane, ao formar cidadãos nesse nível de ensino, possibilita a expansão da rede escolar de ensino secundário, valoriza os profissionais que atendem aos projetos no que tange a agricultura, carvão, gás natural e petróleo, aumenta as liberdades individuais presentes na Constituição da República e o desenvolvimento da economia do país (Mandlate; Nivagara, 2019). Por outro lado, quando olhamos para Portugal, percebe-se que o ensino superior tem seu início nos anos 70, sendo importante para alargar o desenvolvimento econômico e social do país (Lucas *et al.*, 2017).

Mediante a importância dessas instituições para o estudo, no próximo subtópico destaca-se a evolução das produções de pesquisa-ação nas instituições de ensino superior elencadas.

6.2 A EVOLUÇÃO DAS PRODUÇÕES DE PESQUISA-AÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

No levantamento realizado referente a Universidade Federal do Espírito Santo, consideramos como filtro de busca as produções encontradas na área da Educação e Ensino³⁰, tendo em vista o foco em que esta tese está inserida. Para efeito de busca, iniciamos o processo utilizando os termos de busca “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”, no local

³⁰ No levantamento das produções, realizado no Brasil, focalizamos as duas áreas, tendo em vista que se fosse selecionada como filtro dentro do catálogo de dissertações e teses da Capes apenas a área da Educação, algumas produções ficariam de fora do levantamento, inclusive a produção (dissertação) da autora da tese, que foi desenvolvida em um programa de pós-graduação em ensino.

de busca escolhido. A partir disso, dentro de cada trabalho, utilizamos a combinação de teclas Ctrl + F, após, foram colocados/localizados os termos de busca elencados.

Assim, corroborando Almeida (2010) quando analisa que diferentes nomenclaturas e definições são atribuídas à pesquisa-ação, observamos os termos³¹ conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Quantitativo de produções encontradas sobre a Ufes por termos e por anos

TERMOS	ANOS													
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Investigação-ação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação	1	2	2	3	2	1	5	1	4	9	5	4	4	-
Pesquisa-ação crítica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação colaborativa	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação colaborativo-crítica	-	-	2	2	4	1	2	2	1	3	2	8	2	-
Pesquisa-ação crítico-colaborativa	1	1	1	-	-	1	3	-	-	-	1	1	-	-
Pesquisa intervenção	-	-	-	-	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-
Pesquisa participante	-	1	-	1	-	-	1	1	1	2	-	-	3	2
Pesquisa colaborativa	-	-	-	1	3	2	1	3	-	-	-	1	1	-
Intervenção-ação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aprendizagem-ação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Investigação participativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Investigação-acção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-acção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
investigação-intervenção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	3	4	5	7	9	6	14	7	7	14	8	14	10	2

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O Quadro 7 evidencia que os termos “pesquisa-ação” e “pesquisa-ação colaborativo-crítica” foram os mais utilizados pelos pesquisadores, totalizando 43 e 29 produções respectivamente. Por outro lado, os termos “Investigação-ação”, “Pesquisa-ação crítica”, “intervenção-ação”, “aprendizagem-ação”, “Investigação participativa”, “investigação-acção”, “pesquisa-acção” e “investigação-intervenção” não foram utilizados por nenhum pesquisador em sua produção.

Vale destacar que, em 2012, uma pesquisadora utilizou o termo “pesquisa-ação de complexidade sistêmica”³² para definir o tipo de pesquisa-ação utilizada e, em 2022 e

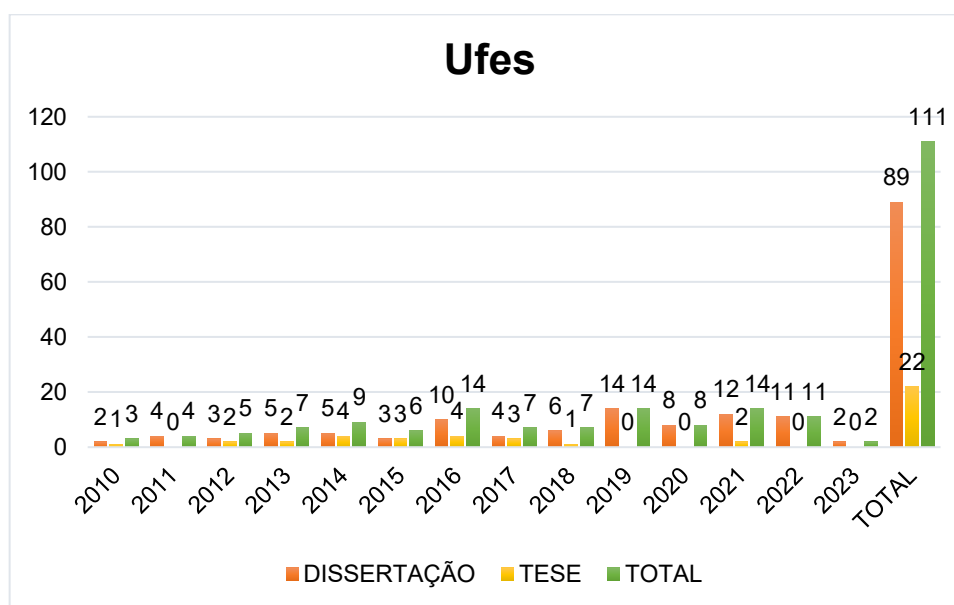
³¹ Na pesquisa do grupo, esses foram selecionados considerando os diferentes termos utilizados pelos pesquisadores para se referir à pesquisa-ação. Assim, também os consideramos no presente estudo.

³² Lilian Pereira Menenguci na tese intitulada [...] *do caos ao Thémata por epistemologias e práticas na diversidade*.

2023, em cada ano respectivamente um pesquisador utilizou o termo “pesquisa-ação existencial”³³ como definição metodológica de sua pesquisa.

Assim, acerca das produções que utilizam os termos elencados no Quadro 7 nos anos de 2010 a 2023, encontramos um total de 111³⁴ produções entre dissertações e teses (Gráfico 1).

Gráfico 1 –Evolução da produção discente na Ufes



Fonte: Elaboração da autora (2025), com base nos dados levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

O Gráfico 1 aponta para uma distinção visível entre as produções, sendo o período de 2019 a 2022 com o maior quantitativo, contabilizando um total de 46 produções. Esse processo associa-se ao ano de criação dos programas de pós-graduação que compreende as áreas de Educação e Ensino, quais sejam: o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) foi autorizado pelo Parecer CNE/CES nº 182/2017 e reconhecido pela Portaria nº 1.359/2018, do Ministério da Educação. Por sua vez, o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) foi homologado na 163ª

³³ Rafaela Faria Favero na dissertação intitulada *Desafios e possibilidades para a mediação pedagógica com as danças populares no contexto da Educação Infantil* e Daniel Poubel Matos da Silva na dissertação intitulada *Formação Continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva no município de Anchieta/ES: avanços, desafios e possibilidades para atuar com alunos público-alvo da educação especial*.

³⁴ Três dessas não aparecem no Gráfico 1 pois foram os outros termos (Pesquisa-ação de complexidade sistêmica e pesquisa-ação existencial) encontrados fora dos termos elencados para o levantamento.

Reunião do CTC/ES, Parecer CNE/CES nº 615/2016 (Área de Ensino/Capes), aprovado pela PRPPG/Ufes para ter seu início em julho de 2016, sendo reconhecido pela Portaria nº 259/2017, publicada no Diário Oficial da União. Por fim, o Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) foi criado no ano de 2014, a partir do Parecer nº 487/2018³⁵.

No que diz respeito às dissertações produzidas totalizando 89 produções, observamos ao analisar o período elencado que houve 14 produções desenvolvidas no ano de 2021 (Gráfico 1). Assim questionamos: como, em um período de pandemia, quando havia a necessidade de distanciamento social, embora o contato entre os envolvidos fosse importante, houve um quantitativo grande de produções sendo defendidas?

Queiroz (2021) teve como proposta desenvolver processo formativos com profissionais da rede em que atuava como gestor, contudo, mediante o contexto de pandemia e inserido nos movimentos do grupo em que era integrante, desenvolveu outra ação:

[...] pensamos nas possibilidades destes processos formativos virtuais, especialmente neste tempo histórico de pandemia, processos pautados no diálogo e na colaboração, na criação de espaços discursivos virtuais, mas que todos tenham o direito de fala entre os diferentes profissionais. Assim, as novas tecnologias digitais podem oferecer possibilidades de novos/outros olhares e novas/outras formas de pensar e refletir, gerando, desta forma, novos/outros ambientes formativos e educacionais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem (Queiroz, 2021, p. 190).

Em outro movimento, Trindade (2021), ao discutir a mediação pedagógica da Educação Física com crianças em tratamento oncológico, relata que, a partir das ações propostas no período da pandemia, outros contornos foram possíveis para elas:

Durante os momentos em que estivemos com as crianças e seus familiares, foi revelado a importância das mediações planejadas, pois, em tempos de pandemia, os sujeitos não estavam usufruindo do seu direito de brincar no espaço da brinquedoteca (Trindade, 2021, p. 108).

Tendo em vista o processo desafiador que permeava os contextos de produção do conhecimento dos pesquisadores, houve compromisso com a realidade social e com a sua transformação em um sentido emancipatório; logo, os pesquisadores

³⁵ As informações apresentadas sobre cada programa de pós-graduação foram retiradas do *site* de cada um.

possibilitavam meios nos quais os participantes desenvolviam questionamentos críticos sobre suas práticas com vistas a transformá-las (Franco; Lisita, 2014).

No caso das teses, com um total de 22 produções, houve um fluxo de produções semelhante ao caso das dissertações, no qual o maior quantitativo encontra-se no ano de 2022, com uma característica bem peculiar, como a retratada em relação às dissertações. Por outro lado, dos quatro programas de pós-graduação em Educação e Ensino, é importante destacar que o PPGE é o único programa que tem o doutorado. Por ser o doutorado uma das últimas etapas no âmbito da pós-graduação, há pesquisadores que já atuam lecionando na Educação Básica ou no Ensino Superior, com importantes contribuições da vivência no campo educacional para o desenvolvimento de estudos fundamentados na pesquisa-ação.

Nesse sentido, podemos compreender que o número expressivo de produções apontadas atua em consonância com argumento de uma das autoras-pesquisadoras do espaço discursivo, dando conta de que “[...] aqui no Brasil, nós vimos que a área que mais tem pesquisas é a grande área de Ciências Humanas, com ênfase grande na área de educação [...]” (Almeida, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 29/06/2023).

Nesse movimento, outras realidades se colocam nos processos de pesquisa acadêmica de Moçambique. Para compreender o contexto de produção da investigação-ação no país, direcionamos o olhar para o Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente-General Armando Emílio Guebuza (Isedef). Em um primeiro momento, não encontramos um repositório sistematizado do Instituto em que as produções pudessem ser encontradas.

Assim, considerando o acesso e o levantamento das produções sobre investigação-ação no *site* do Isedef, evidenciamos alguns desafios, conforme argumento de um autor-pesquisador em um espaço discursivo:

[...] nós temos muita dificuldade de ter acesso a essas bibliotecas virtuais, esses repositórios virtuais, não somente do Isedef, como também de instituições de ensino superior de Moçambique, então ficamos nos perguntando assim, se existe outro caminho, ou é pegar um avião e estar presente pessoalmente mesmo, visitando as bibliotecas presenciais, se essas pesquisas, tem uma disponibilidade virtual ou somente no campo físico

mesmo [...] (Queiroz, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 29/06/2023).

Destacam-se outros argumentos:

Melhor é pegar um avião e vir para Moçambique, **visitar nossa biblioteca física, para ter acesso a nossa produção científica**, por tal como disse, [...] ainda estamos a construir isso, já pensamos sobre isso, esses aspectos todos, fazem parte da nossa preocupação, mas falta colocar isso em prática, o que significa isso? Criar softwares, ou buscar instituições que tem conhecimento mais profundo dessas matérias, ou instituições nacionais ou estrangeiras que nos apoiem na construção desses repositórios virtuais, mas já existe uma conversa, a respeito disso, mas está faltando mesmo, os espaços subsequentes, **por isso, nesse momento, nós não temos os trabalhos publicados nos repositórios ou repositórios virtuais publicados as nossas produções científica, conheço pouca, publicações em revistas, talvez a UEM, é possível que tenha, mas nos enquanto instituto superior, nós não temos ainda um repositório virtual**, infelizmente, mas a proposta já está lá, já estamos a trabalhar [...] (Mofate, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 29/06/2023, grifo nosso).

Só para tirar a dúvida. As dissertações e teses estão disponíveis na biblioteca física, ne? Estão aí? Se formos até aí, iremos encontrar? Essa é a pergunta (Almeida, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 29/06/2023).

Nós temos sim. Quando os estudantes terminam os cursos, depois da defesa pública, depois das recomendações para melhoria do trabalho partilhado, o estudante que construir uma versão final, que é depositada na nossa biblioteca, no papel, e depois uma outra versão eletrônica que fica arquivada, na instituição, tendo em vista essa preocupação, na esperança, que assim que tivermos as condições criadas, possamos lançar para o repositório que for criado, essas versões (Mofate, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 29/06/2023).

Em diálogo estabelecido em espaço discursivo com autores-pesquisadores de Moçambique, ressaltamos a tentativa de entender como funcionam as articulações na instituição buscando permear um pouco mais essa realidade do que simplesmente uma constatação da ausência de um repositório sistematizado. Assim, o autor-pesquisador argumenta:

[...] o instituto superior de defesa, faz parte do conjunto de instituições de ensino superior elementar, a par das instituições militares de Moçambique [...] Os institutos realizam outros cursos, a par dos cursos que se encaixam nas suas atribuições principais, realiza-se outros cursos, a partir daí nós temos licenciatura em ensino, de matemática, em história, licenciatura em psicologia, de aprendizagem relacionada as organizações, mestrados em diversas áreas, para além da defesa e segurança, temos relações internacionais, mestrado em educação, portanto, é uma forma de nós participarmos desse processo, nesse desafio, enquanto instituição de ensino superior, de formação de quadros de educação superior no nosso país

(Mofate, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 29/06/2023).

Nesse sentido, seguimos o caminho proposto na biblioteca digital do *site* do Isedef e levantamos os dados a partir de um dos repositórios mais amplos para o qual se é redirecionado. Assim, no âmbito do repositório da Universidade Eduardo Mondlane³⁶, recortamos o período de busca entre os anos 2010 e 2023 e os termos de busca³⁷ foram os mesmos utilizados para o levantamento do Brasil. No Quadro 8 apresentamos o quantitativo encontrado.

Quadro 8 – Produções encontradas por termos no período de 2010 a 2023

Termo de busca	Ano	Tipo de produção acadêmica	Autor (a)	Título da produção acadêmica
Investigação-acção	2014	Dissertação	Hélio Cremildo Bernardo	Análise da contribuição do apoio profissional mútuo no desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Naturais e Matemática da Escola de Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique
Pesquisa-acção	2015	Dissertação	Leonardo Salomão Zibia	Análise das percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM
Investigação-acção	2018	Dissertação	Eugénia Rosita de Moreira Rodrigues Coelho	Análise da utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem: experiências e práticas dos professores da 12ª classe da disciplina de Matemática da Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane
Pesquisa-acção	2019	Dissertação	Filipe Carlitos Boane	Análise do processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar, distrito de Marracuene
Pesquisa-acção	2019	Dissertação	Isaías Ismael Mulima	Análise da contribuição da Formação Contínua de Professores na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Básico
Pesquisa-acção	2019	Dissertação	Adérito Jorge Nandja	Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no instituto de formação de professores de Matola
Pesquisa-acção	2022	Tese	Cristina Daniel Matere Tomo	Educação Inclusiva: Construção de um Modelo para Identificação e Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza Intelectual - Desenvolvimental em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nos dados levantados no repositório da Universidade Eduardo Mondlane.

³⁶ Instituição de ensino superior pública moçambicana, localizada também em Maputo, sendo a mais antiga com diferentes cursos voltados para a graduação e pós-graduação em diferentes áreas.

³⁷ “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” e “Pesquisa-acção”.

O Quadro 8 dá indícios de que, na Universidade Eduardo Mondlane, há pouca produção que utiliza a metodologia da investigação-ação. Outro ponto interessante é que ao termo “investigação-ação” acrescenta-se uma letra “acção”, apresentando diferenciações no aspecto linguísticos nesse processo de busca, no qual, ao fazermos a utilização nos repositórios do Brasil, não são encontradas produções (Quadro 7) por justamente não ser comum a grafia “acção”, mas sim “pesquisa-ação” e suas variantes. Sobre a situação quanto ao quantitativo de produções, um autor-pesquisador no espaço discursivo argumenta:

[...] o nosso sistema aqui para falarmos de investigação-ação, essa perspectiva em Moçambique ainda não evoluiu muito, não é? Nós podemos encontrar trabalhos de pesquisa não é em que o proponente no manuscrito coloca que sim a linha que seguiu em investigação-ação, **mas que ao folhear esse trabalho vai perceber que do ponto de vista prático, às vezes não tem nada disso é uma perspectiva teórica** ou se do ponto de vista do delineamento metodológico estiverem exatamente assente na investigação-ação, **mas quando vai realizar na prática, calcular no processo de popularidade do campo, no entanto poucos tem seguido no entanto esta abordagem metodológica à risca** (Cau, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 04/11/2023).

Esses aspectos em que o autor-pesquisador nos chama a atenção vai ao encontro do que Tripp (2005) chama atenção ao reducionismo a uma ação planejada em uma pesquisa que se qualifique como pesquisa-ação, mas que no seu todo não provoca transformações ou não segue o rigor metodológico necessário para se qualificar como tal.

Outro aspecto importante apontado quanto às especificidades do contexto moçambicano é o local e como ocorre o desenvolvimento da investigação-ação no país. No diálogo com um autor-pesquisador do espaço discursivo, ele assim se manifesta:

O grosso modo da produção científica no campo da educação, é aquela que é realizado no nível de graduação, formação superior, mais especificamente na formação de professores. A investigação-ação é realizada principalmente pelas universidades, na formação de professores, nas universidades pedagógicas, e agora no Instituto Superior de Defesa, que embora seja uma instituição voltada para a formação de quadros de segurança, também realiza outros cursos, como o de formação de professores, licenciatura. [...] A partir do 1, 2 e 3 anos da graduação dos estudantes, eles têm uma disciplina, cada práticas pedagógicas, não sei se existe aí no Brasil, que tem no primeiro ano, contato com o contexto escolar, para conhecer a estrutura, a documentação, no segundo ano já está na sala de aula para observar outros professores residentes, já experientes. No terceiro ano, já começa a lecionar, e a partir desse exercício, essas experiências de contato com o contexto escolar, com

o chão da sala de aula, de ensino aprendizagem, que vai ditando fenômenos que mais tarde irão interessar-lhe, quando chega o momento de construção, dos trabalhos finais (Mofate, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 29/06/2023).

Apesar dos desafios e das poucas produções do conhecimento que tomam a investigação-ação como metodologia nos processos de pesquisa em Moçambique, Tomo (2022), em seu estudo desenvolvido através da investigação-ação, analisa:

O modelo desenvolvido, e que se apresenta nesta tese, é, provavelmente, pouco usual para um professor comum, tornando-se ainda mais inovador no contexto moçambicano, pela possibilidade que o mesmo confere ao professor de o poder usar para reflectir sobre a sua prática e, eventualmente, para rever e até mudar o ponto de partida do seu ensino (Tomo, 2022, p. 2).

Observando (conforme o Quadro 8 anterior) o período elencado e os termos definidos, vale destacar que foi encontrada uma produção no ano de 2014 em que o termo “investigação-acção” aparece na revisão de literatura, apresentação e discussão dos resultados (Bernardo, 2014). No ano de 2018, encontramos uma produção em que o termo “investigação-acção” aparece na metodologia, sobre o qual, contudo, nada mais é falado (Coelho, 2018); em 2019, encontramos três produções, uma com o termo “pesquisa-acção” no contexto teórico, na revisão de literatura, na apresentação, na discussão dos resultados, nas conclusões e recomendações (Boane, 2019); outra com o termo “investigação-acção” no apoio profissional mútuo (Mulima, 2019); por fim, uma com o termo “pesquisa-acção” na apresentação e na análise dos dados (Nandja, 2021).

Outra realidade e outro contexto em que adentramos nesse processo de reconhecimento do campo de investigações que tomam a pesquisa-ação e investigação-ação sob essa perspectiva teórico-metodológica aconteceram em Portugal. Recorremos ao repositório da Universidade do Minho (UMinho), em que se seguiu o mesmo padrão de busca realizada na Ufes e na Universidade Eduardo Mondlane. Nesse sentido, apresentamos um panorama geral dos termos conforme Quadro 9.

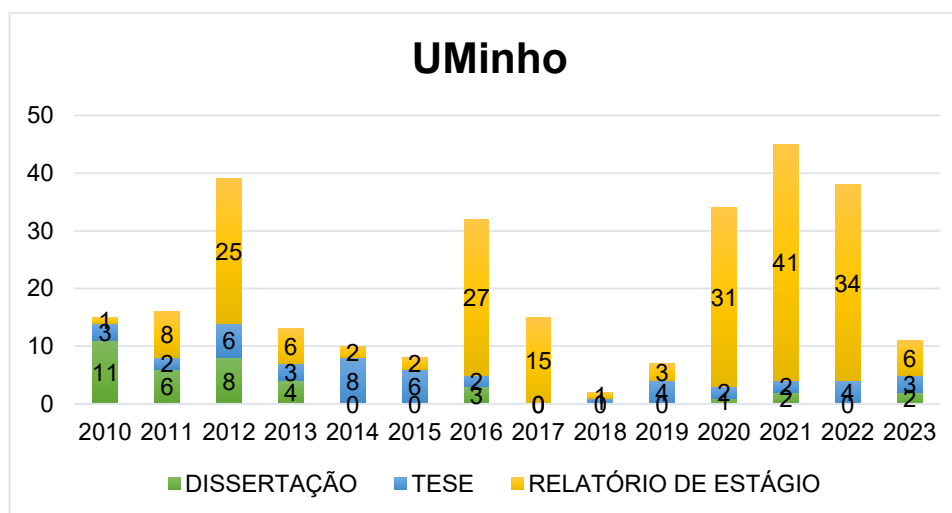
Quadro 9 – Quantitativo de produções encontradas por termos e período de 2010 a 2023 na UMinho

TERMOS	ANOS													
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Investigação-ação	-	8	31	13	10	8	29	15	2	1	33	45	38	6
Pesquisa-ação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	1	2
Pesquisa-ação crítica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação colaborativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação colaborativo-crítica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação crítico-colaborativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa intervenção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa participante	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa colaborativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Intervenção-ação	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Intervenção-acção	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aprendizagem-ação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Investigação participativa	-	-	1	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	1
Investigação-acção	14	7	7	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Pesquisa-acção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
investigação-intervenção	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
TOTAL	15	16	39	13	10	8	32	15	2	7	34	45	39	11

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Os termos “investigação-ação” e “investigação-acção” foram os mais utilizados pelos pesquisadores. Por outro lado, 10 termos elencados na busca não foram utilizados por pesquisador em sua produção. O quantitativo geral, considerando o período e termos estabelecidos totalizam 285 produções, distribuídas entre relatório de estágio, dissertação e tese, conforme resultado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução da produção discente na UMinho



Fonte: Elaboração da autora (2025), com base nos dados levantados no Repositório da Universidade do Minho.

O Gráfico 2 aponta para uma oscilação visível entre as produções, sendo os anos de 2012, 2016, 2020, 2021 e 2022 com os maiores quantitativos de produções. Em 2020, é possível encontrar uma produção em que o tipo se caracteriza por um projeto de

mestrado em temas de Psicologia da Educação. Ao analisar as produções por tipo, aquelas consideradas como relatório de estágio apresentam-se com um grande quantitativo. Levando em conta o que se apresenta no Gráfico 2, foram encontrados 201 relatórios de estágio, uma particularidade encontrada nos tipos de produção em Portugal. É importante destacar, referente aos relatórios de estágio, que no ano de 1999 o país aderiu ao Processo de Bolonha e teve que adequar seus planos de ensino no que tange ao quadro do sistema educacional de formação de professores até os anos de 2008/2009 (Borges, 2019). “[...] O professor que anteriormente era formado apenas nos cursos de licenciatura e bacharelado, passa a ser formado em cursos de mestrados profissionais [...]” (Borges, 2019, p. 54).

Sobre este movimento uma das autoras-pesquisadoras dos espaços discursivos corrobora essa política que se apresenta no país:

[...] E eu acho que aqui o contexto em que surge este modelo de formação de estágio é, portanto, na verdade, este modelo que apela a investigação tem cerca de 20 anos. [...] o contexto é muito importante, porque este modelo de formação, com o recurso de a instigação de relação, tem cerca de 15 anos, onde eu comecei com a reforma de Bolonha [...]. Eu comecei com a reforma de Bolonha por previamente, a reforma de Bolonha, que em Portugal era a reforma de 2006, previamente, essa, assim, não existia nenhum modelo de formação inicial para as pessoas nos estágios. Existia, não era o mesmo de estás, e os supervisores, que definia funções, tarefas, as avaliações, e cada supervisor fazia um trabalho, a sua maneira, não havia, propriamente, qualquer coerência, em termos da formação, como nós fazíamos aqui, na instituição de educação, brevemente, não é? E como a reforma de Bolonha, a necessidade de desenhar a modelagem do estágio, surgiu essa oportunidade, de, de facto, pensar melhor, como é que essa formação era feita no estágio (Vieira, F., espaço discursivo com professores-orientadores - Portugal, 14/11/2023).

Tendo em vista as contribuições quanto à Reforma de Bolonha e à mudança das estruturas de realização do estágio supervisionado, no espaço discursivo vivenciado uma demanda é colocada pela autora-pesquisadora no que diz respeito às dificuldades no contato com a metodologia da investigação-ação:

[...] 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 tem 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 muito essa **falta de preparação teórica sobre o que é esta investigação-ação, e como é que isto acontece [...]** (Sarmiento, espaço discursivo com professores-orientadores - Portugal, 14/11/2023, grifo nosso).

A fala da autora-pesquisadora nos indica dois apontamentos interessantes: primeiramente a metodologia da investigação-ação assumida como processo de finalização e concretização do processo formativo justifica o quantitativo expressivo encontrado nos relatórios de estágio. Outro apontamento diz respeito a algumas dificuldades quanto à realização dessas pesquisas na formação inicial, pela falta de uma fundamentação quanto à perspectiva teórica da investigação-ação. No entanto, outra autora-pesquisadora argumenta:

[...] Não se pode esperar que esses estudantes tenham o grau de conhecimento e desenvolvimento dos processos de investigação-ação que teriam professores com mais experiência que já tiveram mestrado e etc. [...] Portanto, isto realmente são pequenos ciclos de investigação-ação. Se vocês me perguntarem, podemos considerar essa investigação-ação? Eu, se calhar, só que o que é cautelosa, digo assim. **São os princípios da investigação-ação aplicadas a uma escala muito pequena. Mas, sim, considero que, nomeadamente, desenvolvo as competências para depois se implementar a investigação-ação** como um método intencional durante toda a sua vida profissional [...] (Vieira, F., espaço discursivo com professores-orientadores - Portugal, 14/11/2023).

Assim como nos apresenta Castro (2012), entre as relevâncias e as contribuições que a investigação-ação acarreta para o âmbito da formação dos sujeitos, estão melhorias quanto à prática e às finalidades sobre o questionamento de práticas sociais. Nesse sentido, os relatórios de estágio, apesar de obstáculos quanto ao sujeito que se forma, bem como o envolvimento com a metodologia contribuem para sua formação inicial pelo contato e pela ampliação de um repertório de sentidos que a perspectiva apresenta aos diferentes contextos em que pode ser desenvolvida.

Com relação às produções de dissertação, o Gráfico 2 nos apresenta um quantitativo relativamente grande de 81 produções, comparado às teses. Cabe destacar inclusive que, nos anos entre o período elencado, não houve produção; já nos anos de 2014 a 2023, o quantitativo de produção foi relativamente pequeno.

Quanto às teses produzidas, o Gráfico 2 mostra 46 pesquisas nas quais durante todos os anos houve produção, exceto o ano de 2017 que não apresenta produção alguma. Há de se pensar quais as motivações e os contextos pelos quais, tanto no mestrado como visto anteriormente quanto no doutorado, as produções pela via da investigação-ação são reduzidas em relação ao quantitativo dos relatórios.

Referente à produção do conhecimento a partir da pesquisa-ação ou investigação-ação, analisamos algumas peculiaridades entre os países no que tange ao quantitativo de produções, sobretudo no que perpassa os aspectos organizacionais. No caso de Moçambique, observou-se a ausência de um repositório do Isedef, embora, pelos espaços discursivos, apresentem-se indícios sobre os tipos de investigação-ação realizados. Em relação aos aspectos políticos educacionais em Portugal, encontramos um quantitativo alto de produções do tipo relatório de pesquisa, desenvolvido nos estágios supervisionados da formação inicial dos estudantes, indicando potencialidade na materialização da investigação-ação como estrutura curricular presente nessa formação. Por sua vez, no Brasil, a pesquisa-ação adquire seu espaço na formação continuada por meio da pós-graduação com as dissertações e as teses.

6.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRODUÇÕES

Quando focalizamos o nosso olhar para a formação docente no bojo total das produções, evidenciamos que, no Brasil, o quantitativo de produções é relativamente expressivo totalizando 33 produções que, além de assumir a metodologia em análise, ainda abarcam discussões que permeiam a formação docente. Entre as 33 investigações, 29 foram dissertações e 4 teses, o que nos leva à reflexão sobre condições, possibilidades e desafios para o desenvolvimento desse elevado quantitativo de dissertações em relação ao número de teses, considerando que o período para desenvolvimento do mestrado e do doutorado no país contempla diferença de 24 meses.

França (2023) pontua alguns indícios referentes ao desenvolvimento de pesquisas-ações no período da pandemia, considerando que, por mais que os autores-pesquisadores naquele momento estivessem impossibilitados de estarem presencialmente com os participantes dos contextos,

[...] a utilização de diferentes recursos ao longo dos estudos é muito presente em um momento específico do período em que as dissertações foram produzidas. Tendo em vista a pandemia da Covid-19, alguns instrumentos de produção e registro foram elaborados por vias formais e informais, tais como mensagens em grupos de WhatsApp, e-mail e telefone. Nos processos de pesquisa, esses instrumentos se tornaram fundamentais na constituição de

instrumentos de entendimento e escuta dos contextos [...] (França, 2023, p. 201).

Em relação ao cenário das produções mapeadas moçambicanas por sua vez, a dissertação de Zibia (2015) figura como uma das análises em que o foco do pesquisador foi a formação contínua de docentes. Na investigação, seu objetivo girou em torno de analisar as percepções dos docentes do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) que participaram das formações em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos promovidos pela Faculdade de Educação, bem como das expectativas em relação às formas de melhorar ainda mais esses cursos.

No caso de Portugal, destacamos o quantitativo de 7 produções que compreende a formação docente, sendo cinco teses e dois relatórios de estágio. Analisando os diferentes cenários, observamos mais distanciamentos do que aproximações entre as produções referentes à formação docente nos três países. Se considerarmos o processo de compreensão da realidade, podemos acreditar que, no Brasil, entre o período de produção do conhecimento sobre pesquisa-ação considerado, aproximadamente 29,5% do total do levantamento correspondem a essa temática, ou seja, esses processos são considerados de modo relevante e fazem parte das demandas e necessidades do contexto.

Por outro lado, no cenário moçambicano e português, analisa-se que nem 25% do quantitativo de produções levantadas tiveram como objeto de estudo a formação docente. No entanto, é importante destacar a potencialidade da pesquisa-ação para o processo formativo dos envolvidos. Sobre esse aspecto, uma autora-pesquisadora brasileira argumenta “[...] Acho que como potencialidade, a questão do papel formativo que já foi mencionado. Um papel formativo que é para todo mundo, para o próprio pesquisador, que a gente vai aprendendo também a fazer pesquisa e aprendendo [...]” (Silva, F., espaço discursivo com egressos da Ufes - Brasil, 02/04/2024).

Em síntese, compreendemos que existe uma importância da pesquisa-ação para a formação docente de modo geral, pois, ao assumi-la, os envolvidos inclinam-se a mudar seus contextos, dado o foco principal dessa metodologia de pesquisa. Além disso, ao assumir as perspectivas mais emancipatórias, os processos tendem a priorizar de modo reduzido as propostas oriundas da racionalidade técnica

(Habermas, 2012) em que o participante é mero objeto de pesquisa do pesquisador no processo.

6.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS PRODUÇÕES

Outra compreensão possível a partir do levantamento total diz respeito ao contexto brasileiro, em que há um quantitativo significativo de produções desenvolvidas pela via da pesquisa-ação nas quais a temática da educação inclusiva é significativa. Considerando tal aspecto, ficamos curiosos por observar como isso ocorria nos outros dois países. Sendo assim, a partir das palavras-chave nos estudos levantados — Educação Inclusiva, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais e Educação Especial —, identificamos no quantitativo geral que, além de abarcar os diferentes termos utilizados para pesquisa-ação, eles também possuíam como objeto de pesquisa a perspectiva inclusiva.

No caso da Ufes, evidenciamos um quantitativo total de 25 produções que adotam essa orientação. No período de 2010 a 2023, 14 dissertações e 11 teses foram desenvolvidas. Por outro lado, se considerarmos as temáticas que perpassam as pesquisas encontradas no que tange à relação entre a produção acadêmica sobre pesquisa-ação e a perspectiva inclusiva, na busca identificamos que as discussões voltadas para as temáticas formação docente e práticas pedagógicas são as mais presentes. Em contrapartida, há ausência de produções que se apropriam da pesquisa-ação com as temáticas, por exemplo, classe hospitalar e brinquedoteca, família e financiamento, o que nos leva a questionar se, com a pesquisa-ação, não é possível contribuir com questões importantes para essas temáticas que não aparecem.

No âmbito da perspectiva inclusiva, destacamos que, para um mesmo estudo, é possível extrair mais de uma temática, pois algumas pesquisas dizem respeito a dois ou mais temas, contudo optamos por incluir a temática que, em nossa análise, se sobressai às outras.

Ao mapear as produções da UEM que possuíam como objeto de pesquisa a perspectiva inclusiva, identificamos uma produção, sendo a tese de Cristina Daniel

Matere Tomo intitulada *Educação inclusiva: construção de um modelo para identificação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais de natureza intelectual-desenvolvimental em escolas regulares do ensino primário em Moçambique*, defendida em 2022. A tese considera como temática a prática pedagógica, tendo em vista que teve como objetivo desenvolver um modelo de identificação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais de natureza intelectual-desenvolvimental no ensino primário em escolas regulares, a partir do padrão *Response-to-Intervention* (RTI) ou Resposta-à-Intervenção. O estudo de Tomo (2022) teve como motivação acadêmica

[...] construir um modelo inspirado no modelo Resposta-à-Intervenção, com a designação e sigla *Response-to-Intervention* (RTI), em inglês, foi a potencialidade deste modelo de mitigar a dificuldade imposta às escolas regulares que recebem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sem antes se reorganizar a própria escola para atender às necessidades desses alunos. Ademais, este modelo desmistifica as práticas tradicionais de identificação de NEE, que têm enfoques médico e psicológico. Também, o modelo devolve ao professor a sua verdadeira missão de 'orientar' a aprendizagem do aluno, permitindo que ele seja um 'professor especial', deixando de ser considerado um simples "técnico de ensino" (Tomo, 2022, p. 2).

O estudo se configurou como exploratório por diversas questões, entre as quais evidenciamos um referente à pesquisa-ação, por ser objeto de nosso estudo. Assim, Tomo (2022) considera sua pesquisa como estudo exploratório por ser uma pesquisa-ação [...] e o primeiro que, até então, propõe um modelo com características específicas (Nível 1 - Intervenção Estrutural) e que pressupõe e evidencia o trabalho dos professores [...]” (Tomo, 2022, p. 135). Para ela, a implementação do modelo pode implicar “[...] mudanças nas orientações vigentes, o que requer um suporte normativo de nível acima da direção da escola, numa primeira fase” (Tomo, 2022, p. 135).

No que diz respeito à UMinho, levando em conta as produções que possuíam como objeto de pesquisa a perspectiva inclusiva, identificamos que três delas, além de abarcar os diferentes termos utilizados para investigação-ação, engloba também a perspectiva inclusiva.

Considerando os dados levantados das produções no período elencado de 2010 a 2023, observamos um quantitativo total de 14 produções, sendo duas dissertações, seis teses e seis relatórios de estágio. No âmbito da área de Educação, analisamos

que há um quantitativo pequeno de produções, o que chama atenção, porque o Instituto de Educação agrega o Centro de Investigação em Educação (CIED) que possui Linha e Projeto de investigação com a temática “Diversidade, Democratização e Inclusão Social”, além de integrar também o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) que inclui o Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial. No entanto, compreendemos que o foco na Educação Inclusiva pode ser que esteja abarcado em outro Instituto ou Escola que compõem a UMinho.

De todo modo, observamos que, do quantitativo geral levantado, algumas produções mencionam aspectos que perpassam a perspectiva inclusiva dentro de seu texto, seja nos relatórios de estágio, seja nas dissertações e teses, como também no contexto de investigação, no enquadramento metodológico e na revisão de literatura, entre outros locais da produção. Aparecem como temáticas articuladas à perspectiva inclusiva a inclusão social ativa, o aluno surdo, a inclusão das mídias sociais, entre outras.

Considerando as especificidades de cada país, evidenciamos que a Ufes tem um quantitativo grande de produções dado o fato de que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) atua com algumas linhas de pesquisa, entre as quais a linha “Educação Especial e Processos Inclusivos”, em que há um investimento maior na perspectiva metodológica da pesquisa-ação (Almeida, 2010).

A partir do levantamento exposto, percebemos que o quantitativo da, produção do conhecimento que toma a pesquisa-ação vinculada à perspectiva inclusiva em Moçambique e Portugal, considerando a área da Educação, é pequeno em contraste com o quantitativo de produção no Brasil. Esse fato pode estar relacionado com as perspectivas de inclusão adotadas nos diferentes países, tendo em vista que, no Brasil, a questão da Educação Especial é decisiva para a organização do público-alvo e organização de políticas públicas para o direito à educação desses sujeitos.

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), o país tem investido em legislação, como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611, de 17 de

novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Brasil, 2011), com vistas ao acesso e à permanência para promoção da educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Estados e municípios, a partir dessa legislação nacional, têm elaborado políticas públicas voltadas para esse público e para a formação de professores considerando esses objetivos. Além disso, por meio dos projetos de pesquisa, de extensão e das parcerias entre as IES federais, são desenvolvidas pesquisas considerando essas finalidades (Silva, N., 2019).

Já no contexto internacional, no caso de Moçambique e Portugal, a Educação Inclusiva ganha um aspecto mais amplo do direito à educação atendendo a um grupo dentro dessa perspectiva de estudantes com necessidades educativas especiais que englobam questões de gênero, questões raciais, pessoas com deficiência, imigrantes, entre outras. A partir dos contextos desses países, políticas públicas são elaboradas e implementadas com vistas a abarcar o maior quantitativo de sujeitos que são excluídos ou não tem seus direitos garantidos como cidadãos na sociedade.

Verifica-se ainda nesse contexto comparativo de produções científicas entre os três países investigados a importância da pesquisa-ação como abordagem promissora para enfrentar os desafios educacionais, ações participativas e contextualizadas. Investir na formação docente, na educação inclusiva e na colaboração entre os países lusófonos pode ampliar o impacto dessa metodologia, possibilitando o seu avanço e construindo sistemas educacionais mais inclusivos e emancipatórios.

A seguir, buscando responder a nossos questionamentos em relação ao modo como o pressuposto teórico-metodológico e epistemológico da compreensão da realidade emerge na produção acadêmica dos países pesquisados, bem como responder aos questionamentos em relação aos interesses identificados nos pressupostos assumidos pelos autores-pesquisadores na produção acadêmica nesses contextos, na próxima seção, abordaremos os argumentos dos autores-pesquisadores externados em produções acadêmicas, nos espaços discursivos e nos documentos normativos.

7 O CÍRCULO ARGUMENTATIVO: A COMPREENSÃO DA REALIDADE PARA TRANSFORMAÇÃO DO CONTEXTO

[...] podemos definir a pesquisa-ação por meio de [...] bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a **compreensão crítica da realidade social** [...] (Jesus *et al*, 2014, p. 779, grifo nosso).

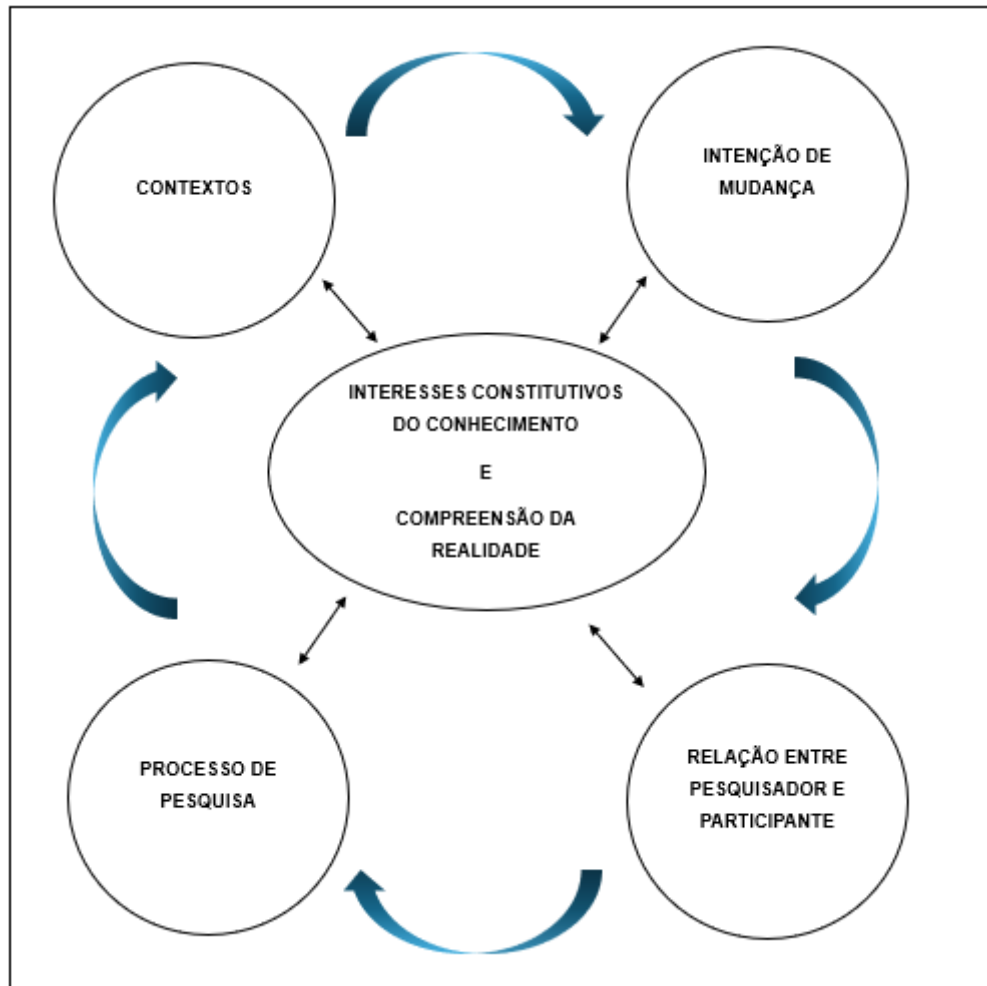
A epígrafe denota uma das possibilidades para definição da pesquisa-ação a partir de uma das bases de sustentação de qualquer pesquisa, ou seja, a compreensão da realidade. Nesta tese é o foco principal. Isso porque questionamos sobre quais os interesses perpassam o pressuposto da compreensão da realidade na produção acadêmica e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no período de 2010 a 2023 no Brasil, em Moçambique e em Portugal.

Objetivamos neste tópico analisar os interesses que emergem nos processos e perpassam a compreensão da realidade nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados. Assim, para analisar esses interesses, debruçamo-nos sobre os argumentos dos autores-pesquisadores externados em produções acadêmicas (relatórios de estágio, dissertações e teses), nos espaços discursivos e (quando necessário) nos documentos normativos (decretos, diretrizes, resoluções etc.) quanto à compreensão da realidade.

Para tanto, recorreremos ao círculo argumentativo (Almeida, 2010) em que os autores-pesquisadores podem expor seus argumentos acerca do que emerge dos **contextos** no processo de desenvolvimento da pesquisa-ação (1º momento de análise) e de que modo alguns pressupostos da pesquisa-ação — **intenção de mudança, processo de pesquisa e relação entre pesquisador e participante** — se incorporam e são empregados já na compreensão da realidade (2º momento da análise).

É importante ponderar o que sintetizamos e que nos ajuda a compreender as ações que se conectam para o delineamento da compreensão da realidade na pesquisa-ação. Assim, recorreremos aos argumentos dos autores-pesquisadores e nos detemos às perguntas da circularidade presente no esquema representado na Figura 6.

Figura 6 – Processo de análise de produções acadêmicas, de espaços discursivos e de documentos normativos no 1º círculo argumentativo



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir dos estudos sobre análise epistemológica Almeida (2010) R. Silva (2004, 2013), Gamboa (2018) e França (2023).

A Figura 6, evidencia uma proposição de circularidade em cujo centro estão os interesses constitutivos do conhecimento e a compreensão da realidade, cujo entorno representa o conjunto dos elementos da pesquisa presentes nos argumentos dos autores-pesquisadores que emergem e/ou são empregados no pressuposto da compreensão da realidade em processos de pesquisa-ação.

Essa circularidade permite-nos inferir que, no movimento de compreensão da realidade, considerar os **contextos** — político-educacional e institucional — é decisório e fundamental, pois deles emerge a pesquisa-ação. Evidencia-se também, que no pressuposto da compreensão da realidade, perpassam a **intenção de mudança**, na qual se destaca o modo como o autor-pesquisador se propõe a contribuir para o contexto em que está inserido; perpassa também o **processo de**

pesquisa, em que emergem dos autores-pesquisadores e participantes demandas, necessidades e situações concretas do contexto; por fim, perpassa a **relação entre pesquisador e participantes**, de que são apresentados os modos com que o autor-pesquisador se envolve e é conduzido para um contexto em que é ou poderá ser desencadeada uma pesquisa-ação.

Assim, no círculo argumentativo em tela, convidamos os autores-pesquisadores para, através dos atos de fala (Habermas, 1989) — escritos e falados —, argumentarem sobre os contextos político-educacional e institucional, além dos pressupostos que já emergem logo na compreensão da realidade. Assim, através do entendimento mútuo (Habermas, 2004) com vistas ao consenso (Habermas, 2000), por vezes provisório o objetivo é compreender como e quais os interesses constitutivos do conhecimento (Habermas, 2014) influenciam ou se articulam.

7.1 OS CONTEXTOS: DE ONDE EMERGE A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa científica não é, portanto, uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo **contexto social** mais amplo (como, por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade), por **contextos mais específicos** (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças etc [...] (Gamboa, 2018, p. 70, grifos nossos).

A epígrafe denota o ponto de partida para entendermos e considerarmos os contextos como elemento fundamental no processo de compreensão da realidade em uma pesquisa, considerando os argumentos evidenciados pelo autor. Ao longo das discussões a seguir, mostraremos através dos argumentos dos autores-pesquisadores o quanto os contextos são considerados e incluídos nas pesquisas.

Esta seção constitui-se a partir do diálogo com os autores-pesquisadores e organiza-se em 2 itens: os contextos político-educacionais e os contextos institucionais, levando-os em consideração como aspectos oriundos de movimentos históricos e construções sociais, indispensáveis na produção do conhecimento sobre esse método de pesquisa.

7.1.1 Os contextos político-educacionais: os interesses e sua interferência na compreensão da realidade

Assumimos como concepção que a pesquisa-ação como método de pesquisa coloca os envolvidos para refletirem sobre suas práticas. Entre tantas outras ações, procura transformar o participante em pesquisador de seu contexto (Carr; Kemmis, 1988), ou seja, preocupa-se com a transformação da realidade. Assim, ao retomar os momentos para escuta a partir de diálogo com os autores-pesquisadores tanto das produções acadêmicas quanto dos espaços discursivos realizados, analisa-se que nos atos de fala **a gestão da política pública** é um condicionante político-educacional relevante na compreensão da realidade para transformação, pois tal realidade apresenta-se de modo amplo/abrangente nos argumentos.

Nesse sentido, há autores-pesquisadores que se debruçaram logo na compreensão da realidade com discussões sobre a Educação Inclusiva, sobretudo em relação ao que estava posto como realidade de seu contexto. Vieira (2012), ao focalizar o currículo escolar, por exemplo, argumenta que a pesquisa-ação possibilita a materialidade das políticas.

É interessante que você traz um pouco o histórico das suas produções, e as suas produções marcam um período muito importante no cenário nacional, que são a produção das políticas. O seu mestrado, ele foi no período de 2006 a... 2008. E aí foi um processo de transformação de política nacional, e seu doutorado já era na nova política, que eu acho que traz influências para a definição do seu programa de pesquisa. **Pode falar um pouco sobre isso? Da relação entre os documentos legais, a legislação, com a produção das suas pesquisas?** [...] (Silva, espaço discursivo com professores-orientadores - Brasil, 07/08/2024, grifos nossos).

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, 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 também, de certa maneira, ela vai nos ajudando a dar concretude àquela política que está instituída. Porque ela coloca um pouco para pensar. E ela coloca um pouco para discutir** (Vieira, espaço discursivo com professores-orientadores - Brasil, 07/08/2024, grifos nossos).

No diálogo, os argumentos apontam que, no movimento de um dado contexto político-educacional, há possibilidade de implementação de uma política a partir da pesquisa-

ação, ou seja, os processos cíclicos (Carr; Kemmis, 1988) possibilitam isso ao pesquisador e ao cenário em questão.

Silva (o mediador), quando aborda a realização do doutorado do professor-orientador, ao falar sobre uma nova política, faz menção à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Pneepei (Brasil, 2008). Isso porque em seu doutorado o professor-orientador, a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica, investigou as ações constituídas por uma escola pública de Ensino Fundamental para o envolvimento de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar. Esse fator estava totalmente ligado à política em vigência, considerando que

[...] dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (Brasil, 2008, p. 10).

O professor-orientador evidencia como, em seu processo de pesquisa, a busca pela articulação do que estava no âmbito da política no que tange à questão da Educação Especial foi possível pela via da pesquisa. Nascimento (2021), por sua vez, considera o contexto da alfabetização no que concerne à Educação Inclusiva. Assim, ao compartilhar que sua proposta foi analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum em sua tese, ela argumenta:

Estudar os processos de alfabetização se configuram como uma emergência no país, visto que muitos alunos com e sem demanda da Educação Especial estão na escola e ainda não sabem ler, escrever e interpretar, importante, portanto, destacar a relevância social do processo de alfabetização (Nascimento, 2021, p. 28).

Avançando um pouco mais nessa discussão, a autora-pesquisadora argumenta ainda em espaço discursivo:

[...] eu tive o primeiro contato com a pesquisa-ação. Então, assim, **sempre para mim foi uma possibilidade muito interessante**, até porque tanto no mestrado quanto no doutorado **eu investigo prática pedagógica**. Doutorado mais voltado para alfabetização e o mestrado mais para as práticas em geral. **E a possibilidade de fazer com, de fazer com outro, de entender o processo da criança mais pela via do trabalho colaborativo do trabalho fortalecido dentro da escola** (Nascimento, espaço discursivo com egressos da Ufes - Brasil, 02/04/2024, grifos nossos).

A autora-pesquisadora fez menção em espaço discursivo que, apesar de todos os desafios que o período da pandemia causou aos cidadãos e sobretudo aos estudantes no planeta, estavam sendo debatidas na esfera Federal questões referentes à alfabetização no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e também ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012), o que reverberava de algum modo em situações no âmbito da alfabetização.

Ainda corroborando esse aspecto, no cenário português, um dos estudos em que a autora-pesquisadora participou de projeto de pesquisa³⁸ pela via da investigação-ação o objetivo foi promover uma escola mais acolhedora e inclusiva para as crianças ciganas, entre os 6 e os 14 anos de idade. Além disso, a pesquisa esperava combater a discriminação na educação, prevenir e reduzir o absentismo e o desinvestimento educacional das crianças ciganas e, ao mesmo tempo, construir uma escola mais inclusiva para todos os alunos e alunas: uma escola melhor para todos/as é o nosso *slogan*. Tanto a mediadora quanto a autora-pesquisadora argumentam e analisam:

Será que o próprio projeto ou então movimentos de Investigação-Ação contribui para que essas políticas sejam elaboradas? Implementadas? Para que contribua com o processo desses estudantes? (Silva, espaço discursivo com participante de pesquisa - Portugal, 05/12/2023).

Eu acho que sim, eu acho mesmo termos de políticas educativas, acho que se caminha desde essa altura até agora, numa evolução favorável. Em 2018 com os pais, acho que foi um marco muito importante porque viu aí essa possibilidade desse trabalho à medida das necessidades de cada aluno, claro que as mudanças não se fazem só no papel, é preciso que cada um seja sua própria mudança, na atuação de cada um, porque se está só no papel, não chega, não se concretiza (Martins, espaço discursivo com participante de pesquisa - Portugal, 05/12/2023).

Em relação ao argumento da autora-pesquisadora, ressaltamos que em 2018 a partir do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho (Portugal, 2018), foi estabelecido o regime jurídico da Educação Inclusiva. Também com a determinação de princípios e normas que garantem a inclusão, em articulação com projetos pela via da investigação-ação e das parcerias com a universidade, houve a possibilidade de uma abordagem colaborativa e emancipatória que considerasse de fato as necessidades de cada estudante.

³⁸ Projeto RISE - *Roma Inclusive School Experiences*. Ver <https://www.projectrise.eu/index.php/pt>.

Ainda em Portugal, para uma outra autora-pesquisadora, também no bojo das questões que passam pela gestão das políticas públicas, expôs situações que incidem no processo para o desenvolvimento de sua pesquisa, conforme argumento em espaço discursivo realizado:

Então, o espaço aberto, o espaço onde eu trabalhei, tinha bastante influência de pessoas, era um ritmo bastante acelerado, e então, **através do diagnóstico, foi difícil eu conseguir extrair informação no início**, porque era algo muito novo para eles também (Rios, espaço discursivo com egressos da UMinho - Portugal, 17/10/2024, grifos nossos).

Avançando um pouco mais, a autora-pesquisadora, ao propor diferentes objetivos para investigação e intervenção no cenário em que estava, a partir das estratégias adotadas, argumenta:

A análise dos dados recolhidos a partir dos vários instrumentos permitiu constatar que: 1) não existia no Espaço Aberto uma intervenção conjunta dos vários departamentos, embora, esporadicamente, alguns departamentos (ex.: nutrição) apresentassem sugestões de temas a serem tratados ou solicitassem tempo para pequenas intervenções. Por exemplo, quando no Espaço Aberto se comemorou o S. Martinho e o Halloween, o departamento de nutrição explorou assuntos relacionados com os benefícios da castanha e da abóbora para a saúde; 2) a técnica do Espaço Aberto mostrava dificuldade em coordenar as atividades planeadas não só porque a população que frequentava o espaço aberto era flutuante, começando as atividades em diferentes momentos, mas também porque para além de implementar as atividades tinha a responsabilidade de verificar as cadernetas Dragon Force dos alunos das equipas de competição; 3) a planificação anual possibilitava alguma flexibilidade das temáticas a tratar; 4) algumas das temáticas planeadas para o ano letivo em questão se relacionavam com o desenvolvimento do nível emocional dos jovens e das relações interpessoais e de grupo e com a gestão de conflitos de forma positiva, sentindo-me com competências para intervir nesta área e 5) a comunicação entre os diferentes departamentos na elaboração de atividades para o Espaço Aberto é diminuta (Rios, 2016, p. 8).

Analisando o processo de compreensão da realidade, compreendemos que houve uma preocupação da autora-pesquisadora com as necessidades dos envolvidos no local de desenvolvimento da pesquisa, ou seja, em um espaço não formal de ensino. Nesses espaços, de acordo com Pinto (2007), os dados são precários

São escassos os dados sobre educação não-formal em Portugal. Desde logo porque também não é consensual a utilização do termo. É frequente podermos encontrar a associação do conceito de educação não-formal à proposta de educação extra-escolar, à educação de adultos, à educação comunitária, à educação popular, à formação profissional, entre outros (Pinto, 2007, p. 69).

O artº4º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) aborda o termo “educação extraescolar”, o que nos leva a supor que o termo é apropriado para o “espaço não formal” proposto e utilizado pela autora-pesquisadora.

Artº 4º - 1. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. [...] 2. A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e **não formal** (Portugal, 1986, p. 2, grifo nosso)

Ainda em relação ao termo “não formal”, registra o art. 23º:

1. A educação extra-escolar [sic] tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência (Portugal, 1986, p. 8).

Esse grupo de autores-pesquisadores, no processo de pesquisa, consideram na compreensão da realidade os contextos político-educacionais a partir de interesses emancipatórios (Habermas, 2014). Isso ocorre porque, no olhar dos autores-pesquisadores, a pesquisa-ação possibilita que questões sobre a gestão da política pública ocupem um lugar delineado por ações que visam a mudanças emancipatórias. Logo, observar e possibilitar diálogo entre os participantes da pesquisa proporciona situações favoráveis para o envolvimento de todos, com vistas à transformação, tudo isso em articulação ao que predomina nas propostas políticas vigentes.

Também no contexto político-educacional ainda acerca da gestão da política pública, há autores-pesquisadores que, a depender dos objetivos que se propõem a realizar, o foco da pesquisa permeia outras discussões com ações e propósitos que correspondem a outros interesses.

Em Moçambique, existem poucos estudos publicados sobre o assunto em alusão, mas destaca-se o trabalho de Mendonça (2014), em que **se mostra que o sentimento dos docentes é da não apropriação da reforma curricular introduzindo a nova abordagem pedagógica** e um conflito de interesses no processo de implementação das novas abordagens curriculares (Zibia, 2015, p. 11, grifos nossos).

O autor-pesquisador de Moçambique refere-se ao Decreto nº 30/2010 que aprova o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (Moçambique, 2010). Ainda referente ao documento, ele argumenta no espaço discursivo:

Esta pesquisa foi desenvolvida na instituição (UEM-Faced) em que tem a responsabilidade/que foi autorizada para promover curso de capacitação de docentes do ensino superior a nível do território Moçambicano, pelo facto de muito docentes que ingressa nesta carreira não tem a formação psicopedagógica, daí a necessidade de participar em alguns módulos que tem que ver com a prática docente, em particular na sala de aula. Nesta instituição, além destes cursos fornecer o background em matéria metodológica para docentes do ensino superior, e um dos pré-requisitos para mudança de carreira profissional (assistente estagiário para assistente, etc.) (Zibia, espaço discursivo com egressos da UEM - Moçambique, 19/03/2025).

Os argumentos do autor-pesquisador evidenciam que existe uma falta de apropriação do que está colocado nas orientações políticas e do que é sistematizado nos termos das práticas pelos docentes para sua implementação. Outra autora-pesquisadora moçambicana ainda relata sobre a Educação Inclusiva:

[...] Vamos a um caso concreto. O Ministério da Educação em Moçambique diz que todas as escolas têm que ser matriculadas no ensino regular. Todas as crianças, desculpe, devem ser matriculadas no ensino regular. E todas as crianças têm que entrar. E deixa ao critério, nem é bem ao critério. Não tem instrumentos que orientem as escolas como fazer isso. **E nós perguntamos, mas o que vocês querem das escolas? Se a nível central também não sabem como fazer, alguém tem que fazer. Então não deixem as escolas sozinhas. [...]** E foi a partir daí que eu disse, não, eu vou fazer uma **pesquisa-ação para mostrar**. Se é possível ou não cumprir com isto que vocês estão a dizer. Na perspectiva, vamos lá dizer, positiva. Não de rejeição, porque não é possível fazer a inclusão, porque não temos condições, ponto final. A minha pesquisa-ação era na perspectiva positiva de é possível, sim, fazer isso que vocês estão a dizer, mas é preciso mudar o ambiente (Tomo, espaço discursivo com egressos da UEM - Moçambique, 25/03/2025, grifos nossos).

A autora-pesquisadora, ao compreender o contexto político-educacional de uma localidade, considerando um direcionamento do Ministério da Educação em Moçambique, apesar dos desafios para sua realização, se propõe a desenvolver um modelo de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental em escolas regulares do ensino primário. Esse padrão seria inspirado no modelo RTI, reconhecido pela IDEA (2004) como parte formal do processo de identificação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O modelo RTI, basicamente de acordo com Tomo (2022), é a sigla para Resposta-à-Intervenção, *Response-to-Intervention* (RTI) em inglês. Seu objetivo, utilizado no estudo de acordo com a autora-pesquisadora,

[...] foi a potencialidade deste modelo de mitigar a dificuldade imposta às escolas regulares que recebem crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sem antes se reorganizar a própria escola para atender às necessidades desses alunos. Ademais, este modelo desmistifica as práticas tradicionais de identificação de NEE, que têm enfoques médico e psicológico. Também, o modelo devolve ao professor a sua verdadeira missão de “orientar” a aprendizagem do aluno, permitindo que ele seja um “professor especial”, deixando de ser considerado um simples “técnico de ensino” (Tomo, 2022, p. 2).

Desta forma, em diálogo sobre as percepções dos docentes do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) que participaram dos cursos em relação à utilidade (usabilidade) das formações promovidas pela Faculdade de Educação, bem como das expectativas em relação às formas de melhorar ainda mais esses cursos (Zibia, 2015), percebe-se que a intenção de mudança como consequência dessa avaliação (Tomo, 2022), caracteriza-se como um movimento orientado por interesse técnico (Habermas, 2014). Isso porque, em um movimento característico por modos de causas e efeitos, todo o processo é definido pelo autor-pesquisador, com vistas a solucionar um problema imediato, no que tange a uma proposição que perpassa ao âmbito da gestão de uma política pública para promoção de cursos de capacitação (Zibia, 2015). Assim, tem como objetivo uma intervenção imediata no que diz respeito a uma demanda — encontrar instrumentos adequados para a identificação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais de diversa natureza na escola regular. A intervenção numa escola específica, oriunda de um contexto macro, se estenderia a todo o sistema de ensino moçambicano (Tomo, 2022).

Com base nos argumentos anteriores dos autores-pesquisadores, analisamos situações subjetivas colocadas nos espaços discursivos e nas produções escritas a partir de cada contexto sobre a gestão da política pública. De algum modo, tais situações corroboram uma interferência no pressuposto da compreensão da realidade para transformação, tendo em vista que aspectos e orientações no âmbito das políticas são considerados no desenvolvimento dos processos de pesquisa. Logo, por mais que desafios e possibilidades se apresentem, para que essas políticas aconteçam na ação prática, devem-se considerar fatores determinantes. Para acontecer uma pesquisa-ação com viés de caráter transformador, é preciso considerar que, em se tratando da gestão da política pública, é importante ter em conta que ela perpassa ao que chama-se de “contextos do ciclo de políticas”, quais sejam:

influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos, estratégia política (Mainardes, 2006).

Observados os apontamentos de Mainardes (2006), é fundamental atentar para a perspectiva habermasiana dos interesses que constituem o conhecimento (Habermas, 2014). Podemos inferir que os autores-pesquisadores têm buscado meios para implementarem aquilo que está posto no âmbito das políticas, com vistas à emancipação dos envolvidos, ao promoverem processos pela via da pesquisa-ação. No entanto, vale destacar que nem sempre todos os contextos serão considerados, pois há outros determinantes que podem influenciar ou não o desenvolvimento dessas ações.

Em síntese, pelo viés habermasiano, compreendemos que há entendimento mútuo entre os autores-pesquisadores quanto ao fato de que a gestão das políticas públicas perpassam o contexto político-educacional no processo de compreensão da realidade na pesquisa-ação. Os autores-pesquisadores apresentam suas subjetividades, contudo a finalidade é a mesma, ou seja, todos consideram a questão da gestão em seus processos.

7.1.2 Os contextos institucionais: os interesses e sua interferência na compreensão da realidade

Ainda em nosso ciclo argumentativo, é importante evidenciar que, nos processos de compreensão da realidade para transformação, focalizamos o que abrange o contexto institucional a partir das instituições³⁹ — a Ufes, o Isedef juntamente com a UEM⁴⁰ e a UMinho — no que tange aos atos de fala sobre **formação (inicial ou continuada), tempo**, como também **financiamento, recurso e parceria**. Consideramos que esses

³⁹ Escolhidas pela vinculação de professores que nelas atuam — Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Instituto Superior de Estudos de Defesa “Tenente-General Armando Emílio Guebuza” (Isedef) e Universidade do Minho (UMinho) — são participantes do projeto de pesquisa do Grufopees, aprovado e consubstanciado pelo Parecer nº 6.275.582, obtendo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) com o código nº 70563323.5.0000.5542.

⁴⁰ Por seguir o caminho proposto na biblioteca digital do *site* do Isedef em levantar as produções acadêmicas a partir de um dos repositórios mais amplos em que é redirecionado, consideramos também para o contexto institucional a Universidade Eduardo Mondlane.

temas perpassam o contexto institucional, influenciando de modo abrangente os processos desenvolvidos pela via da pesquisa-ação.

Ao olhar para os aspectos referentes à formação, é importante inicialmente descrever as especificidades de cada instituição, para compreender a partir de então como a organização implica ou não a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação ou investigação-ação.

A Ufes há décadas promove a formação profissional e de cidadãos. Ela é responsável também por influenciar a vida dos estudantes, dos servidores, da sociedade em seu entorno, inclusive o movimento do comércio, entre outros segmentos, pela via de atividades de extensão. De modo geral, a criação da Ufes promove o desenvolvimento econômico, social, cultural e científico da sociedade capixaba (Fregona; Steck, 2019)⁴¹.

No âmbito do ensino, relativamente à formação das pessoas, seja inicial, seja continuada, a universidade conta com as seguintes modalidades de curso: graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento, especialização e extensão (Ufes, 2001). Assim, no campo da formação inicial, o art. 59 do Regimento Geral orienta os cursos de graduação a habilitarem a obtenção de grau acadêmico e a prática para o exercício profissional (Ufes, 2001), destacando-se uma graduação voltada para busca, produção e socialização de conhecimentos e técnicas, fundamentada em uma educação para a formação ética, científica e cultural (Ufes, 2001).

Na esfera da formação continuada, essa instituição federal destaca-se pela oferta de cursos de pós-graduação, regulamentados de acordo com o art. 62 do Regimento Geral: “Os cursos de pós-graduação se destinam a proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e ensino nos diferentes ramos do saber” (Ufes, 2001, p. 20). Esses cursos se organizam a partir de dois níveis: mestrado e doutorado, sendo a pesquisa importante para a produção de novos conhecimentos e técnicas (Ufes, 2001).

⁴¹ Reportagem realizada por Camila Fregona e Andrezza Steck (estudante de jornalismo da Ufes) para TV Ufes sob o título *Há 65 anos a Ufes vem movimentando a vida capixaba*.

Considerando os aspectos formativos no contexto do ensino superior no Brasil, destacam-se debates e reflexões tecidos frente à revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020. Também se evidencia a busca pela retomada da Resolução CNE/CP nº 2/2015, tendo em vista a necessidade de formar profissionais da Educação a partir de uma orientação socialmente referenciada, crítica e emancipatória (Frente Nacional, 2023).

Há necessidade de que a formação, seja inicial, seja continuada, possibilite, no caso da Educação, que o professor esteja apto a atender às exigências educacionais. No entanto, é possível perceber que as formações ainda tendem a manter seus modos com base em valores que contribuem com o capital. Nessas formações, os profissionais da Educação e seu trabalho são reduzidos a prestadores de serviços precarizados, o que corresponde às demandas da produtividade pré-estabelecidas por uma agenda neoliberal e mercantilista fundamentada na ideia de competências e habilidades para a formação de professores/as.

A formação pode ocorrer e ser ofertada em suas mais diferentes formas, a depender da compreensão e do interesse de cada sistema de ensino (Ferreira, 2020). Sendo assim, conforme as propostas formativas, sobretudo no âmbito político estadual e municipal, forem sendo elaboradas e implementadas, irão evidenciar os interesses (Habermas, 2014) de quem as propôs no que tange aos aspectos econômicos, ideológicos e políticos.

Portanto, advogamos por proposições que percebam a formação de professores em uma perspectiva ampliada, reconhecendo a importância das universidades e os aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão, articulando os conhecimentos produzidos em diálogo com redes de ensino e sociedade (Frente Nacional, 2023). Isso é necessário de modo que as questões de formação ocorram para além de sujeitos individuais ou seus cargos políticos, mas sim requeiram caráter oficial, reconhecidas como dispositivo de transformação (Almeida; Bento; Silva, 2018).

No contexto institucional de Moçambique, por outro lado, desde o regime colonial até a independência do país “[...] foram experimentados diferentes modelos de formação de professores em função da estratégia política do regime no âmbito de educação/formação dos professores” (Cau, 2017, p. 70). No âmbito do ensino

superior, a Lei do Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 2018), determina que “[...] ao Ensino Superior compete assegurar a formação ao nível mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessário ao desenvolvimento do país [...]” (Moçambique, 2018, p. 23).

No campo de concepção da formação no ensino superior do país, Tambe, Gouvêa e Tasmerão (2019) discutem sobre a privatização e a mercantilização do Ensino Superior (ES) moçambicano, como parte integrante de um novo acordo global político-ideológico no país. Os autores argumentam que “[...] o Estado deverá priorizar o ES de qualidade, não dominado pela ideologia de mercado [...]” (Tambe; Gouvêa; Tasmerão, 2019, p. 15), caso contrário

[...] o ES continuará sendo um advento do capitalismo, sendo o progresso o motor que amplia a demanda social pela escola num contexto de mercado em que a formação é cada vez mais **concebida** como um mecanismo de ascensão para a mobilidade social, um critério de diferenciação social (Tambe; Gouvêa; Tasmerão, 2019, p. 15-16, grifo nosso).

Um Estado que prioriza o não domínio do mercado nos processos formativos dos professores tende a enveredar por produção do conhecimento que favorece interesses mais práticos e emancipatórios (Habermas, 1989), já que vão na contramão de modelos que privilegiam resultados controlados, de modo técnico que busca causas e consequências. No país, considerando o Isedef, no Capítulo V de seu Estatuto, é possível encontrar informações referentes a cursos, graus, diplomas e certificados. Desse capítulo, destacamos as questões referentes a cursos e graus. Os cursos estão previstos no art. 36:

1. O ISEDEF programa e executa planos de estudo e de investigação, define os programas das disciplinas, os métodos de ensino e os regimes de avaliação de conhecimentos, nos termos do presente estatuto. [...] 3. Os planos de estudo relativos à componente formativa específica e os regimes de avaliação são definidos em articulação com instituições de Defesa e Segurança e, com os Ramos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique [...] (Moçambique, 2011, p. 26-27).

O art. 37 do Estatuto do Isedef diz respeito a graus:

1. O ISEDEF outorga grau de pós-graduação aos auditores que concluíam o Curso de Defesa Nacional e outros cursos a serem definidos por entidades superiores. 2. O ISEDEF outorga o grau de mestre aos estudantes que concluíam o Curso de Estado-Maior Conjunto. 3. O ISEDEF outorga graus de doutor aos auditores que concluíam o Curso de Altos Comandos (Moçambique, 2011, p. 27).

Já a Universidade Eduardo Mondlane, por sua vez, conforme o Decreto nº 12/1995 “[...] ministra cursos de graduação superior conducentes à obtenção do Bacharelato e Licenciatura e realização acções e cursos de pós-graduação para obtenção do Mestrado e do Doutorado” (Moçambique, 1995, p. 14). A UEM, “[...] por si ou em cooperação com os órgãos do estado, empresas e outros sectores, organiza e realiza cursos de especialização, actualização e de extensão para promoção científica e actualização de conhecimentos” (Moçambique, 1995, p. 15).

Referente aos aspectos formativos no contexto do Ensino Superior no país, notamos que, em 2023, foi aprovada no país a Lei nº 1/2023, que partiu da necessidade

[...] de proceder a revisão da Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior, por forma a adequá-la à dinâmica do desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique, no contexto científico-pedagógico, político, sócio-económico, tecnológico e cultural, ao abrigo do disposto no artigo 114 e no número 1, do artigo 178, ambos da Constituição da República, a Assembleia da República (Moçambique, 2023, p. 603).

Mediante a aprovação da lei, questionamos sobre as mudanças, a necessidade e o que pode ocorrer com sua implementação, na forma de organização da produção do conhecimento, pensando a graduação e a própria pós-graduação. Essa mudança pode apresentar desafios e possibilidades no âmbito de pesquisas com a utilização da investigação-ação.

Sob outra perspectiva, em Portugal, a oferta educativa na UMinho é bastante vasta. Conforme art. 4º do Regulamento Académico, a universidade oferece formação pré-graduada, formação de primeiro ciclo e formação integrada conducente ao grau de mestre, formação de segundo ciclo, formação de terceiro ciclo, formação de pós-doutoramento, cursos breves, unidades curriculares extracurriculares, e unidades curriculares isoladas (Portugal, 2019).

Considerando as questões referentes à formação no contexto do Ensino Superior no país, em virtude da demanda de recrutar novos docentes, um novo Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário foi instituído, a partir do Decreto-Lei nº 112/2023, de 29 de novembro.

As mudanças provocadas a partir do Decreto-Lei, considerando os aspectos envolvidos, precisam ponderar o que deve ser desenvolvido e o perfil de profissional que se almeja formar. A partir disso, pode haver repercussões na melhoria ou não dos planos de estudos e das práticas formativas, como também na produção do conhecimento (Leite *et al.*, 2024).

Ao aprofundar a discussão no âmbito do contexto institucional, a partir do diálogo promovido entre os autores-pesquisadores no círculo argumentativo com base nos discursos empregados nos espaços discursivos e nas produções, eles argumentam, quando estão compreendendo seus contextos sobre a proposta de desenvolver pesquisa-ação, que as pesquisas se organizam na **formação inicial ou continuada**:

[...] eu sempre quis fazer o mestrado. [...] Aí quando eu me inscrevi no mestrado profissional, eu falei, 'Bom, agora...' [...] Eu nunca tinha nem ouvido falar no nome pesquisa-ação, mas o nome, a palavra, já me chamou atenção, sabe? Porque na minha vida eu nunca fui de estar na neutralidade. [...] Aí eu comecei a ler e entender, depois que eu entrei no mestrado, sobre pesquisa-ação e vi a possibilidade de intervenção na temática que a gente está estudando na pesquisa. [...] Então esse foi o grande... a grande coisa que me fez optar pela pesquisa-ação. [...] (Belloti, espaço discursivo com egressos da Ufes - Brasil, 02/04/2024).

O autor-pesquisador destaca a intenção pessoal na formação continuada de desenvolver uma pesquisa-ação. Percebe-se que a própria compreensão de ser professor dialoga de algum modo com a perspectiva da pesquisa-ação. Na época do mestrado na Ufes, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, ao final do curso para obtenção do título de mestre há necessidade de cumprir algumas exigências do curso, conforme art. 86:

Art. 86. Fará jus ao título de mestre/a ou doutor/a o/a estudante que integralizar os créditos previstos, for aprovado/a no exame de qualificação e na defesa final da dissertação ou da tese e do produto educacional, considerando os prazos previstos neste Regimento e no Regulamento Geral da Pós-Graduação da Ufes (UFES, 2024, p. 28).

A proposta desenvolvida pela via da pesquisa-ação possibilitaria alcançar tal objetivo. O produto educacional, uma das produções a ser entregue pelo pesquisador, possibilita “[...] que o profissional seja um pesquisador de sua prática [...]” (André; Princepe, 2017, p. 105).

Avançando um pouco mais ainda a partir dessa discussão, observamos que, de acordo com o posicionamento das autoras

[...] a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (André; Princepe, 2017, p. 105-106).

As concepções nitidamente oriundas da formação inicial, a junção com suas práticas e escolhas metodológicas apresentadas pelo autor-pesquisador a fim de desenvolver uma pesquisa-ação caracterizam processos provenientes de interesses emancipatórios, tendo em vista que, como argumento, menciona não é possível estar na neutralidade, ou seja, há uma necessidade de algo a ser feito e a pesquisa-ação apresenta-se como uma possibilidade de mediar a ação.

Outros autores-pesquisadores na continuidade do círculo argumentativo destacam logo no que diz respeito ao início dos processos os desafios para se desenvolver uma investigação-ação considerando esse método de pesquisa tanto no âmbito da formação inicial quanto na formação continuada:

[...] é interessante que o professor está relatando que os estudantes conhecem todas as perspectivas de metodologia, e acabam escolhendo por outras, por conta do seu tempo de realização de uma pós-graduação ou até mesmo uma graduação. **E aí tem uma grande curiosidade, na graduação, já que o professor está acompanhando o processo de formação, eles têm alguma disciplina ou alguma culminância de entrega de trabalhos, como trabalho final de curso ou monografia, e eles também acabam escolhendo uma metodologia, e se essa metodologia é a pesquisa-ação, investigação-ação ou não** (Piloto, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 09/04/2025, grifos nossos).

Com estudantes de graduação, pior ainda, porque é aquilo que eu estava a dizer, **muitos dos nossos colegas aqui não conhecem a pesquisa-ação**. Por um lado. Dois, quando olharmos para a graduação, eles de fato produzem monografias, mas é **difícil para eles, porque não estão ligados a nenhuma organização, são apenas estudantes**. Então, para ir para uma instituição e pedir para fazer uma pesquisa, utilizando a metodologia pesquisa-ação, ainda é muito mais complicado, porque você tem que estar lá na instituição durante algum tempo para trabalhar com eles, etc. E isso dificulta um pouco, porque as instituições também não gostam de ter pessoas estranhas dentro da... Então, existem esses dois fatores que diziam para não se usar a pesquisa-ação. **Um e o outro acaba usando quando está ligado a uma instituição**. Eu, por exemplo, usei muita pesquisa-ação. Por quê? Porque eu era docente aqui na Universidade Eduardo Mondlane, estava a trabalhar na formação de professores. Então, essas foram oportunidades para mim (Muianga, espaço

discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 09/04/2025, grifos nossos).

Considerando esse aspecto da formação, observamos que o art. 7 do Regulamento Tipo das Faculdades aborda a questão da autonomia pedagógica. Está previsto que a faculdade pode, nos limites legais, nomeadamente “[...] propor os métodos de ensino, os processos e meios de avaliação de conhecimentos [...]” (Regulamento-Tipo das Faculdades da UEM, 2008, p. 3), contudo, conforme argumento do autor-pesquisador, há desafios que perpassam o conhecimento dos professores sobre a pesquisa-ação e a vinculação dos estudantes com alguma instituição.

Acerca disso, é importante compreender quais os interesses têm permeado os processos investigativos na formação dos mais diversos profissionais no que diz respeito a esse cenário em questão. Corroboramos a perspectiva do “formar formando” (Pantaleão, 2009), ou seja, enquanto o professor por exemplo forma o estudante e futuro profissional, ele também está se formando. Assim, em um movimento de aprender-ensinar sobre a pesquisa-ação, ele também teria a oportunidade de se formar na metodologia que ensina. Além disso, o “formar formando” (Pantaleão, 2009) proporciona ao pesquisador e participantes processos em que os envolvidos têm a possibilidade de observar seus contextos, propor ações, desenvolvê-las e avaliar suas contribuições e desafios, corroborando assim com processos mais emancipatórios, tendo em vista as ações desenvolvidas.

Por outro lado, uma professora-orientadora de Portugal evidencia a aproximação com a pesquisa-ação por meio da formação inicial, quando se é inserido para observação do contexto e das práticas com vistas à colaboração.

Em investigação-ação acontece mais no mestrado. No mestrado em educação do primeiro ciclo e do segundo ciclo. [...] Pensando sobretudo na questão dos mestrados, que são majoritariamente ou quase exclusivamente mulheres, que fazem o Mestre de Educação Pré-escolar em ensino do primeiro ciclo (Sarmiento, espaço discursivo com professores-orientadores - Portugal, 14/11/2023).

Ainda em relação a essa reflexão, vale lembrar que os dados do mapeamento realizado corroboram esse argumento, levando em conta o quantitativo de produção que encontramos. Uma professora-orientadora portuguesa menciona que a configuração e a estrutura de seu curso de formação inicial possibilitam o

desenvolvimento de projeto pela via da pesquisa-ação, contribuindo para sua formação e futuras ações práticas, já que promove processos emancipatórios. Assim, a autora-pesquisadora argumenta:

No que se refere à monitorização da intervenção educativa é importante referir que esta não se deve basear numa conceção reprodutora de supervisão, mas antes numa conceção transformadora na medida em que os profissionais devem estar atentos às suas práticas, devem estar predispostos a dialogar, a refletir, a acompanhar as mudanças e a evolução com a comunidade científica (Vieira, et al. 2010; Vieira & Moreira, 2011) com o objetivo de melhorar práticas e conseqüentemente obter melhores resultados junto dos alunos (Rios, 2016, p. 6).

No cenário português, observamos que as ações assumidas podem estar relacionadas com o Processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro), que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, possibilitando a docência, a partir de realização de forma conjunta com uma duração de mais dois anos letivos, com a atribuição do grau acadêmico de mestre aos novos docentes. Nesse período letivo, os futuros docentes contam com experiências pedagógicas pela via de Estágio Supervisionado, que é encerrado com a elaboração de Relatório de Estágio, resultado de um projeto de investigação-ação.

Os argumentos dos autores-pesquisadores permitem-nos analisar que a formação, seja ela inicial, seja ela continuada, quando promovida pela via de processos de pesquisa que tomam a pesquisa-ação como metodologia, possibilita aos envolvidos momentos de ação-reflexão-ação (Carr; Kemmis, 1988). Além disso, as relações que vão sendo estabelecidas entre os envolvidos, ou seja, uma relação sujeito-sujeito, tendem a ultrapassar processos permeados pela racionalidade técnica (Habermas, 2012) em que há separação entre teoria e prática e os profissionais são preparados para resolverem problemas, pela via de processos dialogados e reflexivos, possíveis a partir da racionalidade comunicativa (Habermas, 2012). Na racionalidade comunicativa, há junção entre o pensar e o agir, com diálogo e interação entre os envolvidos, o que corrobora processos em que o interesse emancipatório (Habermas, 2014) se faz presente.

Notamos também, a partir dos argumentos, que, por trás do que é viabilizado, há uma busca por entendimento mútuo entre os autores-pesquisadores dos diferentes

cenários, quando, a partir de consenso, mesmo que provisório, as instituições de ensino superior preocupam-se em promover a possibilidade de formar profissionais da Educação que sejam críticos e reflexivos. Sobre esse aspecto, Oliveira-Formosinho (2007) analisa:

Ser profissional reflexivo é, assim, antes do mais, criar uma proteção em relação ao frenesi normativo e a retórica normalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que conta constantemente o reinstitui (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14).

Por meio dos argumentos dos autores-pesquisadores, é possível constatar através dos discursos e documentos que orientam as ações das instituições, que, mesmo com os desafios que se apresentam, há interesse com viés emancipatório perpassando os contextos das instituições investigadas na promoção da formação inicial ou continuada.

Sendo assim, mediante os aspectos institucionais que atravessam os processos formativos nas instituições de ensino superior nas suas diversas especificidades, advogamos por processos em que o conhecimento gerado seja emancipatório, priorizando a reflexão entre sujeito-sujeito (Habermas, 1989; Gamboa, 2018). Esse círculo argumentativo também abre espaço para as reflexões que emergem entre os autores-pesquisadores em relação aos atos de fala sobre o fator **tempo**, que é ressaltado nos diferentes cenários investigados. Sobre esse fator, um deles argumenta:

O primeiro foi o tempo mesmo, que aqui eu me reporto ao mestrado, são 2 anos. É um tempo muito curto, né? Para a gente dizer, não tem um produto educacional e esse produto vir da pesquisa-ação, no meu caso, que foi o mesmo profissional. Então, pensar nesse produto, alinhá-lo à dissertação e vindo com esses pressupostos, o todo o rigor metodológico que tem a pesquisa-ação, então, o tempo se torna muito curto (Dobrovoski, espaço discursivo com egressos da Ufes - Brasil, 02/04/2024).

O autor-pesquisador se refere particularmente ao prazo do mestrado. No programa em que desenvolveu o curso, o prazo para conclusão do mestrado observa o limite máximo de 24 meses, ou seja, dois anos (UFES, 2023). Nesse período, ele frequenta as disciplinas necessárias do curso, desenvolve sua pesquisa, participa de eventos, escreve a dissertação, elabora o produto educacional, entre outras ações previstas para desenvolvimento.

Tomo (2022) e Muianga (2019), apesar de desenvolverem diferentes pesquisas, também argumentam sobre a duração do curso, no caso o doutorado em Moçambique.

[...] Foi uma coisa programada com a direção da escola. Eu pedi para eles me darem o tempo dos professores, eu usar o tempo livre, livre não, os intervalos que os professores tinham para fazer determinadas atividades. E eu como percebo muito bem o que é que fazem nesses intervalos, eu pedi à direção da escola para usar esses intervalos para essas atividades, em vez de realizar as atividades que eles realizavam, eu pedi para fazer a atividade da pesquisa, porque a direção percebeu que era também uma capacitação dos próprios professores [...] (Tomo, Espaço Discursivo com egressos - Moçambique, 25/03/2025).

[...] a outra coisa que eu posso referir é que os próprios estudantes, muitos deles, quando olham a pesquisa ação, pensam de um processo moroso. Estão habituados a elaborar uma entrevista e recolher dados, depois ir fazer a análise. Quando você fala de desenvolvimento de um protótipo, de um modelo e ir aplicar, experimentar, recolher dados, melhorar, recolher dados duas ou três ou quatro vezes sobre o mesmo processo. Achar que isso pode ser um processo muito demorado, eles querem terminar o mestrado, só tem dois anos. Então, a pesquisa-ação acaba ficando de lado (Muianga, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 09/04/2025).

Tomo (2022) analisa o manejo necessário com a instituição de ensino para aproveitar o tempo dos profissionais para realizar suas ações, enquanto Muiagua (2019) atenta para as escolhas dos estudantes em desenvolver ou não uma pesquisa-ação no país. Vale ressaltar que, em Moçambique, o doutoramento é realizável em quatro anos⁴².

Outra professora-pesquisadora, em relação ao cenário português refere-se ao prazo do Mestrado em Ensino, que tem duração de três a quatro semestres letivos⁴³.

[...] Agora, é preciso ter em conta, e esta é uma questão que eu coloco, a mim própria e é muito importante. 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. [...] Eu acho que a questão é, enfim, que a necessidade também deste tempo inicial para eles pensarem no projeto [...] São dificuldades que sacrificam não só nesses estudantes que estão no fundo a iniciar a prática de ensino e investigação-ação ao mesmo tempo. Não se pode esperar que esses estudantes tenham o grau de conhecimento e desenvolvimento dos processos de investigação-ação que teriam professores com mais experiência que já tiveram mestrado etc., né? [...] (Vieira, F., espaço discursivo com professores-orientadores - Portugal, 14/11/2023).

⁴² Ver <https://uem.mz/index.php/courses/doutoramento-em-educacao/>

⁴³ Ver <https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/Paginas/Mestrados-em-Ensino.aspx>

Os desafios colocados pelos autores-pesquisadores e pelos pesquisadores-orientadores com a questão do tempo devem ser vistos com relevância, pensados com cautela. Em uma pesquisa-ação oriunda de interesses emancipatórios, independentemente do tempo estruturado por cada instituição nos diferentes cenários apresentados para desenvolvimento da pesquisa, é significativo que as ações a serem desenvolvidas sejam articuladas junto aos participantes.

Toda essa conjectura nos reporta a Barbier, quando analisa que “[...] a dimensão espaço-tempo é essencial” (Barbier, 2007, p. 119). Para ele, “[...] 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 e **a esperança de uma mudança possível [...]**” (Barbier, 2007, p. 119, grifos nossos). Logo, o que é possível ser realizado com um período em um determinado cenário pode ser que não seja em outro, dadas as condições reais de sua realização.

Nesse sentido, podemos inferir a partir dos argumentos anteriores que os autores-pesquisadores, apesar de relatarem os desafios mediante a questão temporal para realização da pesquisa, desenvolveram sua investigação — dissertação, relatório de pesquisa ou tese — a partir de uma pesquisa-ação.

Acreditamos que viabilizar o desenvolvimento de pesquisas pela via da pesquisa-ação atende tanto aos interesses das instituições quanto aos interesses ou não de cada cenário, permeado por fatores internos ou externos. Temos essa percepção, pois fundamentamos nossos argumentos na premissa de que os interesses são anteriores ao conhecimento (Habermas, 2014), ou seja, a produção do conhecimento é oriunda do interesse de quem a produz; sendo assim, seja qual for o seu interesse (técnico, prático, emancipatório), esse será incutido em sua produção. Isso posto, compreendemos que há entendimento mútuo entre os autores pesquisadores quanto ao tempo ser algo referente ao contexto institucional e que influencia no movimento de compreensão da realidade para transformação.

Outros argumentos que são incorporados nesse círculo argumentativo e são fundamentais em referência ao contexto institucional, tendo em vista sua influência quanto ao processo de compreensão da realidade para transformação, referem-se

aos atos de fala concernentes a **financiamentos, recursos e parcerias** para a concretização da pesquisa-ação.

Os argumentos salientam a necessidade de apoios financeiros, de recursos e, por que também não dizer, de parcerias para desenvolvimento de pesquisas que se constituem pela via da pesquisa-ação. Em alguns casos, os autores-pesquisadores possuem necessidades que demandam o custeio, por exemplo, para se locomover de locais distantes para desenvolver formações e/ou supervisionar estágio, além de comprar e manter equipamentos que serão utilizados, uma vez que sua renda por vezes não seja suficiente para cobrir esses gastos.

Uma professora-orientadora do Brasil argumenta sobre as possibilidades de desenvolvimento de pesquisa-ação tendo em vista que havia financiamento possível naquele momento: “[...] Interessantemente, também não vamos ser falsos, naquele momento havia verba do FNDE. [...]” (Jesus, espaço discursivo com professora-orientadora - Brasil, 06/08/2024). Tratava-se da primeira Política de Educação Especial (1994) brasileira e que apresentou uma decisão para as questões referentes a formação docente.

Outro professor-orientador menciona uma situação referente ao contexto institucional da UEM em Moçambique. Muitas vezes processos de pesquisa-ação são inviabilizados por conta de situações relacionadas ao financiamento.

[...] Vejam só que nós aqui em Moçambique, o governo não financia a pós-graduação. Nós estamos a dar a pós-graduação, mas não é o governo que financia. Os estudantes pagam por si. Eles têm que pagar para frequentar o curso da pós-graduação. Estou a falar de mestrado, estou a falar de doutoramento. E, analisando os nossos salários, não é assim tão barato, porque chega a tirar mais ou menos, o que estou a falar de quem está a fazer mestrado, o nível que tem, que é graduação, o salário que tem, com o título de graduado, chega a tirar um terço do salário para pagar os seus estudos. É verdade que há quem tem bolsa, mas são poucas pessoas que têm bolsa. Apontar o salário e depois ter também, olhar para o tempo que vai levar, aquilo que é necessário para você, porque nenhuma organização vai te financiar, sem ser do seu interesse, você fazer essa transformação. Então, você tem que arrecadar com as despesas, sozinho, etc (Muianga, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 09/04/2025).

Reforçando a fala do autor-pesquisador, observa-se que os editais específicos da IES revelam como essas questões se organizam. Por outro lado, em outro cenário, agora

português, no diálogo entre mediadora de espaço discursivo e uma professora-orientadora, outra situação é mostrada:

[...] O trabalho do professor supervisor é quase desumano nesse sentido. Eu não sei o que eu ia até perguntar a vocês, mas lá uma das questões e aí falando um pouco das condições do trabalho do docente no ensino superior, uma das nossas questões que a gente coloca no estágio é que a gente não tem nenhum apoio para esse deslocamento (Almeida, espaço discursivo com professores-orientadores - Portugal, 14/11/2023).

[...] A gente pode dizer que se é uma das falas de manhã, as professoras, perguntaram exatamente se nós tínhamos algo de apoio para fazer as deslocações lá que não tem em essa coisa [...] (Moreira, espaço discursivo com professores-orientadores - Portugal, 14/11/2023).

No Decreto-Lei n.º 106/98, que estabelece normas relativas ao abono de ajudas de custo e de transporte pelas deslocações em serviço público (Portugal, 1998), também está prevista ao supervisor de estágio ajuda de custo e de transporte. No entanto, como é possível constatar a partir dos argumentos que o decreto não garante todo o custeio necessário, dado o quantitativo de supervisões e distâncias entre os deslocamentos. Em conformidade com a necessidade de parceria e financiamento, Thiollent (1947) analisa e nos ajuda a pensar que, nessa fase da pesquisa, também são necessárias as condições de financiamento e de apoio (Thiollent, 1947).

Por outro lado, as questões referentes aos interesses constitutivos do conhecimento (Habermas, 2014) e a questão de financiamento, recursos e parceria se conjugam, tornando-se fundamental já no processo de compreensão da realidade para realização de uma pesquisa-ação. Sem demora, é possível que haver fatores que influenciam diretamente o modo de operacionalização da produção do conhecimento nas instituições (Tessaro; Costa; Souza, 2024), o que não seria diferente em relação aos estabelecimentos dos cenários em tela, culminando nas perspectivas das produções que são desenvolvidas, emancipatórias ou não.

É notório que há uma percepção dos autores-pesquisadores e professores-pesquisadores acerca dos diferentes cenários da primordialidade de investimento econômico para viabilização de processos oriundos pela via da pesquisa-ação. Sem investimento, processos desenvolvidos a partir desse método são escassos.

Advogamos por financiamento, recursos e parcerias duradouros, que focalizem seus esforços para um Ensino Superior que não seja estimulado por privatizações, que

atenda às demandas da sociedade em detrimento do mercado e que erradique as desigualdades econômicas e sociais.

Ao compreender a realidade e ao olhar para o que se apresenta nos contextos, evidenciamos que intenções de mudança emergem. Assim, nos questionamos sobre o modo como o autor-pesquisador se propõe contribuir para o contexto ou realidade apresentada. Desse modo, no próximo tópico, o círculo argumentativo apresenta diálogos entre os autores-pesquisadores acerca das intencionalidades às propostas para transformação dos contextos pesquisados.

7.2 INTENÇÃO DE MUDANÇA: DAS INTENCIONALIDADES ÀS PROPOSTAS PARA TRANSFORMAÇÃO

[...] a interação entre participantes e pesquisador acontece, também, nos momentos de compreensão da realidade e nas intenções ou ações que buscam a mudança da realidade (Almeida, 2019, p. 109).

A partir da epígrafe, iniciamos este tópico entendendo que, já no momento de compreensão da realidade, os autores-pesquisadores se propõem contribuir para o contexto em que estão inseridos, vislumbrando mudanças durante os processos ou posteriormente. Assim, identificamos nos argumentos expostos pelos autores-pesquisadores, **como as intenções de mudança se apresentam e como os autores se propõem contribuir para o contexto ou a realidade apresentada** no processo de pesquisa-ação.

Um dos pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação é a intenção de mudança. Assim, buscamos retomar o que os autores-pesquisadores apresentaram em seus discursos anteriormente sobre o que intencionaram mudar, para identificar como naquele momento se propuseram contribuir para o contexto.

A pesquisa-ação visa a mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... Em função de um projeto-alvo (Ardoino, 1984) que exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside a ordem estabelecida (Barbier, 2007, p. 106).

É importante atentarmos no momento de definição da intenção de mudança para o alcance das transformações ou das propostas de transformações associadas à

pesquisa, uma vez que “[...] é necessário esclarecer cuidadosamente as possíveis inter-relações entre os três níveis: grupos e indivíduos, instituições intermediárias, sociedade global” (Thiollent, 1947, p. 42). Por outro lado, ao compreender os tipos de pesquisa-ação no seu formato técnico-científico, prático-colaborativa e crítico-emancipatório (Franco; Lisita, 2014), analisamos que, de acordo com o que o autor-pesquisador se propõe desenvolver, a duração da mudança, considerando a perspectiva de pesquisa-ação assumida pelo autor-pesquisador (técnica, colaborativa e crítica emancipatória) pode ser “[...] pequena; relativamente mais longa/na dependência dos sujeitos; longa, estrutural/mudanças nos contextos sociais/emancipação” (Franco; Lisita, 2014, p. 51).

No círculo argumentativo, buscamos dialogar com os autores-pesquisadores a partir dos atos de fala expressos nas produções e nos espaços discursivos, considerando o que eles, no processo de compreender os contextos, evidenciam sobre a intenção de mudança na contextualização, nas justificativas, nas intenções ou nos objetivos específicos propostos por eles.

Um grupo de autores-pesquisadores expõem como intenção de mudança ação que caminha no sentido da obtenção de resultado preliminarmente definido. Nesse sentido, um autor-pesquisador de Moçambique expõe no círculo argumentativo os objetivos de sua pesquisa:

1. Identificar as expectativas dos docentes sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.
2. Descrever as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitário actualmente promovidos pela Faculdade de Educação da UEM.
3. Descrever as percepções dos docentes quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM (Zibia, 2015, p. 6).

Além disso, ao justificar o desenvolvimento do estudo, fala da importância de transformar uma política existente evidenciando suas impressões a respeito.

[...] esta pesquisa torna-se fundamental em duas vertentes, uma em reformular as políticas de formação ou capacitação no âmbito da Faculdade de Educação, num aspecto macro, outra vertente é de aumentar os conhecimentos académicos sobre as políticas de capacitação contínua, nomeadamente, revelar as percepções dos docentes em relação à utilidade (usabilidade) dos cursos fornecidos pela Faculdade de Educação e sobre como, na sua opinião, os cursos oferecidos podem ser melhorados (Zibia, 2015, p. 7).

Conforme argumento do autor-pesquisador, durante o processo de pesquisa foi possível constatar algumas mudanças:

[...] no momento em que os participantes além de pensar que os tais cursos apenas serviam para mudança de carreira, perceberam também eram muito importantes no processo da promoção de uso de métodos participativos para os estudantes bem como para a avaliação da aprendizagem (Zibia, espaço discursivo com egressos da UEM - Moçambique, 19/03/2025).

Outro autor-pesquisador do mesmo país argumenta sobre a relevância do seu estudo considerando sua intencionalidade. Para tanto, observamos que ele objetivou:

Identificar quais as bobagens de LEC os processos de ensino aprendizagem na UEM, com base em estudos da literatura; Implementar e testar a abordagem SCL, com suporte de TIC adaptado para a UEM por meio de cursos-piloto; Analisar os fatores relacionados à implementação das TIC que podem apoiar as abordagens de SCL na UEM e em outras IES em Moçambique; Avaliar a eficácia da integração de programas baseados em SCL e TIC na UEM que atendam aos requisitos de ensino e aprendizagem em constante mudança (Muianga, 2019. p. 20, tradução nossa).

Assim, relata no círculo que seu intuito “[...] está em fornecer um conjunto de métodos práticos de solução de problemas, usando o conhecimento existente que deve ser considerado ao introduzir o SCL e as TIC para apoiar o ensino e a aprendizagem [...]” (Muianga, 2019. p. 24, tradução nossa).

Mesmo que nosso olhar nesta tese seja para os movimentos na compreensão da realidade para transformação, é preciso entender que, muitas vezes, os autores-pesquisadores irão encontrar na investigação *flashes* de mudanças: “[...] As mudanças produzidas pela pesquisa-ação são processuais, emergindo por meio de movimentos que Barbier (2004) denomina *flashes* de mudanças [...]” (Jesus *et al.*, 2014, p. 782). Não necessariamente essas mudanças são concretas e efetivas. Em relação a essa questão, o autor-pesquisador fala no círculo:

[...] Se eu olhar, por exemplo, para a minha pesquisa, **alguma informação que eu recolhia era mesmo aquela que era mais eu a fazer**. Então, para as pessoas que eram formadas, não era fácil eles entrarem logo naquilo que era a ideia de mudança, transformação. **Há algumas pessoas só mais tarde que vem dizer: mas sabe aquilo que vocês estavam dizendo para a gente fazer? Era o caminho mais certo! Mas isso só vem depois, muito depois.** Naquele período em que você está a implementar, muitas das vezes não entendem, não percebem. Só mais tarde, quando começam a analisar as coisas, quando começam a perceber os processos, quando começam a ver que, afinal de contas, esse era o caminho certo. É por isso que nos meus estudos muito mais aparece aquilo que eu fiz [...] (Muianga, espaço discursivo com egressos da UEM - Moçambique, 09/04/2025).

Por outro ângulo, com aspectos mais voltados às intenções de mudança constituídas na parceria que se estabelece entre pesquisador e os envolvidos no processo, considera-se que “[...] as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo [...]” (Pimenta, 2005, p. 534). Uma autora-pesquisadora de Portugal apresenta como objetivo:

a) Favorecer a construção de uma comunidade aprendente que partilhe uma gramática pedagógica comum; b) Contribuir para a construção de conhecimento praxiológico sustentador de modos de ação participativa; c) Determinar a qualidade das aprendizagens que as crianças realizam em contexto de jardim de infância; d) Escutar a criança para analisar a qualidade do contexto e compreendê-la como participante ativa no processo de aprendizagem inovadora (Pires, 2013, p. 140).

Assim, ela argumenta sobre essas propostas:

A investigação realizada impeliu as educadoras à reflexão sobre alguns aspetos que importava mudar nas suas práticas. Começaram a tomar consciência da inconsistência das justificações que apresentavam sobre algumas das suas ações que desenvolviam. Reconheciam que era importante encontrar caminhos para mudar (Pires, 2013, p. 233).

A autora-pesquisadora, ao olhar posteriormente para as questões referentes às intenções de mudança, explica no círculo argumentativo:

Portanto, eu arriscar-me-ia a dizer que nesta perspectiva de futuro sempre, de encaminhamento da investigação à ação, aquilo que eu procurei criar, que era a comunidade prática, ela deve continuar a existir, mas deve ser, como é que é dizer, eu acho que todos somos importantes nos processos, mas há mecanismos de liderança dos processos, de alguém que é respeitado. nesse sentido que são sempre importantes. E, portanto, às vezes nós passamos para as instituições a liderança, mas pode ficar um vazio, porque fica difuso. Não sabemos quem é que vai assumir o processo e se vamos deixar cair, como vos digo. Às vezes basta mudar uma direção, basta mudar alguém que não entenda da mesma forma para o processo já não ser muito efetivo (Pires, espaço discursivo com egressos da UMinho - Portugal, 05/11/2024).

A autora-pesquisadora assume ser preciso compreender os processos para, a partir disso, propor mudanças. Nesse sentido, uma autora-pesquisadora de Moçambique, coloca no círculo que sua motivação foi “[...] contribuir com um modelo para aqueles que ainda têm a missão de cuidar do “aprender” das crianças, identificando as suas necessidades [...]” (Tomo, 2022, p. 2, tradução nossa). Para tanto, ela traçou como objetivos:

a) construir um modelo inspirado no modelo RTI para identificar, avaliar e intervir junto a alunos com NEE-DID; b) identificar os requisitos e

procedimentos para testar o modelo construído; c) examinar a eficácia do modelo construído; d) aferir a viabilidade de implementação generalizada do modelo construído (Tomo, 2022, p. 6, tradução nossa).

A autora-pesquisadora relata também no círculo argumentativo que observou ser interessante “[...] era sobre a validade desta tese, não só para a escola, mas também para outras pessoas que queiram, outras escolas que queiram experimentar o modelo” (Tomo, espaço discursivo com egressos da UME - Moçambique, 25/03/2025).

Somado ao estudo de Tomo (2022), uma autora-pesquisadora portuguesa, ao analisar o contexto em que estava inserida, coloca como aspecto importante em sua investigação “[...] a promoção da inclusão, uma componente essencial à saudável interação das crianças nesta faixa etária que, por conseguinte, irá permitir um bom funcionamento do ambiente na sala de aula” (Rodrigues, 2023, p. 26). Considerando essa intenção, destacam-se dois dos objetivos de sua pesquisa, a saber: “[...] 1. conhecer percepções e identificar atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa através de uma abordagem multimodal; 2. promover a competência de aprender a aprender com foco na autorregulação [...]” (Rodrigues, 2023, p. 26).

As intenções de mudanças, na vertente em que se estabelece um coletivo entre o pesquisador e os envolvidos, sob a perspectiva de Tripp (2005) —mudanças aqui no modo como o pesquisador as empreende — quais sejam, “[...] o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo [...]” (p. 457).

Autores-pesquisadores, ao longo do círculo argumentativo, destacam que as intervenções desenvolvidas em seus processos de pesquisa, compreendidas a partir do olhar dos referenciais assumidos nesta tese, são oriundas de agir instrumental ou estratégico, em que as ações são determinadas pelo pesquisador. Também se originam do agir comunicativo fraco, em que há a participação dos envolvidos, cuja intenção de mudança é considerada a partir da percepção de quem está imerso na prática, apesar da forma de agir dos autores-pesquisadores. Isso é fundamental em um processo de pesquisa-ação (Almeida, 2019).

Compreendemos que os autores-pesquisadores em um processo de pesquisa-ação tem suas intencionalidades, seja individuais, seja coletivas, contudo é importante ter

em mente que não podemos prever o que irá acontecer, apenas intencionar (Almeida, 2019). Assim, analisando os argumentos referentes às intenções de mudanças, podemos inferir que, ao intencionar a mudança com proposta de intervenção imediata, o autor-pesquisador, no desenvolvimento da pesquisa, tende a não possibilitar aos envolvidos mudanças de concepções no e para o contexto investigado. Ele não expande o caráter da mudança para além do seu, o que é característica de pesquisa-técnica, em que são refletidos os modos de agir instrumental do autor-pesquisador com foco total na intervenção, em que há o predomínio do interesse técnico (Habermas, 2014).

Por outro lado, ao propor mudança constituídas a partir de diálogo e implicação na parceria entre o pesquisador e envolvidos, com entendimento mútuo entre eles visando a transformação de concepções, evidencia-se a superioridade do interesse prático (Habermas, 2014).

Ao pretenderem transformações numa aceção emancipatória, a partir de interesse emancipatório, outros autores-pesquisadores intencionam mudanças no âmbito das concepções e das práticas dos envolvidos. Nesse sentido, eles assumem a dialética do compreender-transformar (Almeida, 2019). No contexto de seu estudo, um autor-pesquisador brasileiro apresenta:

Ao percebermos os desafios ainda não resolvidos para que os alunos com indicativos à Educação Especial tenham iguais oportunidades de acesso ao currículo escolar [...] buscamos, nesta pesquisa, [...] o envolvimento dos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, mas também a problematização das condições de trabalho docente necessárias aos professores para que tenham possibilidades de ensinar esses sujeitos. Simultaneamente, vamos ao encontro de alternativas para que os alunos tenham garantidos seus direitos de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, [...] (Vieira, 2012, p. 31).

Ainda em relação à proposta de mudança, ele reafirma:

Como dito, nosso desafio era constituir o movimento da pesquisa com os sujeitos cotidianos. Dessa forma, com os processos de observação, tivemos a oportunidade de nos aproximar dos professores. Eles sentiam necessidade de discutir as questões que os incomodava, seus pontos de vistas e algumas convicções que tinham acerca da escolarização dos alunos. A partir daí, passamos a perceber que a discussão sobre o currículo não se daria, somente, pela via da articulação de práticas pedagógicas, mas também pela utilização das questões observadas e do que diziam e pensavam os professores como oportunidades de problematização (Vieira, 2012, p. 178).

O autor-pesquisador analisa que intenciona uma mudança do contexto e que, além dessa, outras podem emergir. Em uma pesquisa-ação que assume a perspectiva emancipatória, essa situação pode ocorrer tendo em vista os processos que vão se constituindo pela via da racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), em que todos participam e todos os saberes são considerados. Além disso, é importante lembrar que “[...] uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que resolve [...] [pois] incomoda quase sempre os poderes estabelecidos” (Barbier, 2007, p.144).

Sob outra perspectiva, procurando entender para transformar, um autor-pesquisador brasileiro propôs como objetivos em seu estudo:

[...] b) lançar uma escuta sensível para o cotidiano da unidade de ensino investigada para compreender os desafios e as possibilidades que atravessam a relação entre currículo e Educação Especial no contexto da Educação Infantil, visando à sistematização de um currículo de formação com a escola; c) realizar com a unidade de ensino processos de formação em contexto, buscando problematizar os dados produzidos por meio da escuta sensível, na relação teoria e prática e em diálogo com documentos analisados; [...] (Dobrovoski, 2021, p. 15).

Considerando essas metas, ele reafirma como intenção de mudança aquela desenvolvida por meio de “[...] processos de escuta sensível e ações articuladas, busca-se por mudanças para as questões que desafiam as práticas cotidianas” (Dobrovoski, 2021, p. 20). Com base nesses argumentos, fica evidente que a percepção dos envolvidos é essencial para o processo de pesquisa-ação (Almeida, 2019). Uma autora-pesquisadora brasileira mostra seus objetivos:

[...] Problematizar a dinâmica das salas de aula, principalmente os processos de mediação pedagógica e de compensação social com os alunos em questão na busca de possibilidades de acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Compreender o processo de apropriação de leitura e escrita de dois alunos com deficiência intelectual, colaborando com a mediação pedagógica; Contribuir na escola, pela via da reflexão-ação, com práticas que valorizem processos de alfabetização pautada na diversidade humana (Nascimento, 2021, p. 29).

A partir dessas intenções, ela reflete junto aos autores-pesquisadores no círculo:

Vale dizer que as mudanças não se dão porque o outro, o de fora, as apontou. Entendíamos que precisavam ser demandadas pelo próprio grupo. Contudo, tínhamos em mente que a mudança era parte social da pesquisa. Desse modo, a tarefa da pesquisa teve como fundamento provocar mudanças, não em dizer como o outro deveria fazer, mas, mostrar os possíveis e nos

colocarmos abertos ao diálogo sempre que possível e/ou quando víamos brechas (Nascimento, 2021, p. 221).

Na acepção emancipatória da pesquisa-ação, a intenção de mudança em um determinado contexto será proposta no coletivo entre o pesquisador e os participantes do contexto, mesmo que o pesquisador tenha as suas intenções individuais e de pesquisa. Os participantes do contexto conhecem as reais demandas e as necessidades da localidade em que estão inseridos, como também nessa ocasião eles têm a possibilidade de se converterem em pesquisadores (Carr; Kemmis, 1988). Em uma mesma perspectiva que se assemelha à dos autores-pesquisadores que a antecederam, uma das autoras-pesquisadoras de Portugal menciona:

No que se refere à monitorização da intervenção educativa é importante referir que esta não se deve basear numa conceção reprodutora de supervisão, mas antes numa conceção transformadora na medida em que os profissionais devem estar atentos às suas práticas, devem estar predispostos a dialogar, a refletir, a acompanhar as mudanças e a evolução com a comunidade científica (Vieira *et al.* 2010; Vieira & Moreira, 2011) com o objetivo de melhorar práticas e conseqüentemente obter melhores resultados junto dos alunos (Rios, 2016, p. 6).

Dado o contexto em que desenvolveria sua pesquisa, a autora-pesquisadora evidencia o modo como o observava com intuito na sua transformação e mudança:

Eu senti que os departamentos estavam bastante desligados uns dos outros. Cada um tinha o seu ritmo de trabalho, não havia muita comunicação entre os departamentos e cada um se focava muito no seu trabalho. E, estando a trabalhar com aquelas crianças e sendo a minha perspectiva sendo bastante holística, eu tentei fazer uma ligação entre os departamentos quando o meu trabalho. As ações que eu fui tendo era criar atividades que pudessem ligar diferentes departamentos, reuniões com os diferentes departamentos, reuniões individuais também com eles e mostrar o trabalho que estava a desenvolver e as estratégias que estava a desenvolver lá. [...] (Rios, espaço discursivo com egressos da UMinho - Portugal, 17/10/2024).

Dessa forma, conforme relato, traçou então um dos objetivos da pesquisa:

[...] a) desenhar colaborativamente com técnicos dos diferentes departamentos da DF um programa de educação para jovens das equipas de competição que aborde temas considerados relevantes, pelos vários departamentos da DF e pelos jovens, para a formação do atleta [...] (Rios, 2016, p. 12).

Um autor-pesquisador moçambicano, considerando os movimentos que envolvem a compreensão para transformação, a participação de todos os envolvidos nos processos e a mudança de concepções, destaca a importância do envolvimento nos

processos que visam a mudanças daqueles que tomam importantes decisões no âmbito das questões educativas, a fim de que considerem vias mais emancipatórias. Sobre esse aspecto, argumenta:

Quando são coisas desta natureza, **eu prefiro sempre mesmo reconhecendo que os atores é que tem que se expressar, eu prefiro sempre envolver ao mais alto nível**, quer dizer, que se existe uma iniciativa desta que Moçambique esteja sendo convidado ou que faça parte, eu encaminhei isso para o ministro, um encaminhamento extra para o secretário do estado e também isso para presidente do conselho das Universidades, para que eles possam por sua vez não totalmente tomar conhecimento, mas é uma forma de desenvolver também. [...] **Então entendo que é um espaço também de criar uma sensibilidade em torno daqueles que nós falamos da introdução da conversa, que são os protagonistas, são os decisórios. Eu olho para essa direção: a partir do momento em que há envolvimento desses, é muito mais fácil ir tratar os professores, é muito mais fácil ir tratar os investigadores, estudantes de graduação, estudantes do mestrado e aí por diante.** [...] (Massuanganhe, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 16/08/2023, grifos nossos).

Em síntese, ao olharmos para a intenção de mudança dos autores-pesquisadores quanto a concepções e práticas, já no processo de compreensão da realidade e quando esses se propõem a contribuir para o contexto, mesmo que as mudanças pareçam pequenas ou relativamente mais longa, não podemos generalizar pontualmente o tempo de mudança, pois pode ser mais a longo prazo do que parece. Sobre esse aspecto, Jesus, Vieira e Effgen (2014) analisam:

Aprendemos com a pesquisa-ação que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 782).

Além disso, os interesses (Habermas, 2014) que se estabelecem na relação entre os envolvidos também denotam qual será a temporalidade dessa mudança e que tipo de pesquisa-ação o autor-pesquisador desenvolverá.

Desse modo, os argumentos nesse círculo argumentativo a respeito da intenção de mudança revelam a importância de expor que existe uma impotência diante da intenção de mudança do outro. Indicam também que essas intenções são individuais, colaborativas ou críticas. Desse modo, ao assumir como intenção de mudança os

aspectos voltados para as concepções e as práticas dos envolvidos, em que observam-se modos de ação que proporcionam o agir comunicativo entre eles, evidencia-se entendimentos oriundos dos interesses emancipatórios (Habermas, 2014), em que as mudanças pretendem ser duradouras e há a possibilidades de emancipação dos envolvidos e de mudanças dos contextos.

No processo de compreender a realidade e no modo como os autores-pesquisadores se propõem contribuir para os contextos e as realidades apresentadas, questionamos sobre como o autor-pesquisador se envolve e é conduzido para dentro de um contexto em que é ou poderá ser desencadeada uma pesquisa-ação. No próximo tópico, o círculo argumentativo apresenta diálogos entre os autores-pesquisadores acerca dessas relações que vão sendo estabelecidas na compreensão da realidade para transformação.

7.3 RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PARTICIPANTE: DA INTERVENÇÃO À COLABORAÇÃO E À NEGOCIAÇÃO

[...] a compreensão da realidade na pesquisa-ação, ao conduzir o pesquisador para dentro do contexto e desencadear relações com os atores-participantes, propicia movimentos que tendem a trazer mudanças em processo. Isso ocorre mediante a produção de conhecimentos que se dá durante a pesquisa, numa outra lógica da relação sujeito-objeto, agora sujeito-sujeito-objeto; uma mudança que reúne diferentes saberes, que articula os conhecimentos escolares aos conhecimentos científicos na construção de novos conhecimentos (Almeida, 2010, p. 204).

Iniciamos este tópico a partir da perspectiva defendida por Almeida (2010), pois consideramos fundamentais as relações que se estabelecem no processo de compreensão da realidade. Dessa forma, procuramos atentar para o que emerge dos argumentos expostos pelos autores-pesquisadores, considerando, na relação entre eles, o que vai se estabelecendo e que será desenvolvido em uma pesquisa-ação.

Para isso, os autores-pesquisadores, a partir do modo como concebem a relação entre eles, do modo como ocorrem os processos interpessoais e do modo como se posicionam os envolvidos no processo de compreensão da realidade, no círculo argumentativo dialogam acerca da constituição dessas conexões. A princípio, em conformidade com Almeida (2019), observamos que as relações são constituídas de

dois modos: a partir das intervenções do autor-pesquisador e pela via da colaboração e negociação entre todos os envolvidos.

Na perspectiva das relações que se constituem a partir das intervenções, um grupo de autores-pesquisadores evidenciam o modo como ocorrem os processos interpessoais e o modo como se posicionam os envolvidos no processo de compreender a realidade em que estavam se inserindo.

Zibia (2015), um autor-pesquisador moçambicano, ao falar no círculo argumentativo, explica os motivos pelos quais em sua investigação escolheu a pesquisa-ação e como a compreende: [...] Essa metodologia **trata da produção de conhecimento como resultado da inter-relação entre as pessoas** e saberes envolvidos numa prática social em que se **prioriza os interesses e as falas dos envolvidos no processo** [...] (Zibia, 2015, p. 53, grifos nossos).

Observamos que o autor-pesquisador entende que nos processos desenvolvidos pela via da pesquisa-ação existe correlação entre os envolvidos. No entanto, ao mencionar no círculo argumentativo como ocorreram essas relações entre os envolvidos em sua pesquisa, argumenta que evitou “[...] aspectos interpessoais, eliminando deste modo o efeito de interacção pessoal com o pesquisador [...]” (Zibia, 2015, p. 53).

Por outro lado, observamos também que a forma como o autor-pesquisador organizou os resultados também demonstra um distanciamento dos participantes:

Os resultados são apresentados na seguinte ordem: A secção 4.1 apresenta resultados sobre **as expectativas dos docentes** sobre os cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM. A secção 4.2 apresenta os resultados sobre **as percepções dos docentes** em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários actualmente promovidos pela Faculdade de Educação e a secção 4.3 debruça-se sobre **as percepções dos docentes** quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos actualmente pela Faculdade de Educação da UEM (Zibia, 2015, p. 56, grifos nossos).

O autor-pesquisador ainda argumenta sobre a relação estabelecida: “[...] foi cordial pelo facto de tratarmo-nos entre colegas da mesma instituição na altura [...]” (Zibia, espaço discursivo com egressos da UEM - Moçambique, 19/03/2025). Assim, mediante os fatos relatados no círculo argumentativo, observamos que, nos processos

constituídos pelo autor-pesquisador, a relação entre ele e os participantes não foi constituída a partir de diálogo e interações.

Outro autor-pesquisador do mesmo país, ao investigar o uso da TIC para apoiar a mudança do aprendizado centrado no professor para a SCL (Aprendizado Centrado no Aluno) no contexto da Universidade Eduardo Mondlane, demonstra como compreende a pesquisa-ação e o seu lugar no processo de pesquisa:

[...] pesquisa ação é vista como um processo de aprendizado contínuo no qual o pesquisador pode aprender com as informações coletadas e pode compartilhar esse conhecimento com as pessoas que me informaram, para que elas também possam se beneficiar dele [...] (Muianga, 2019, p. 49, tradução nossa, grifos nossos).

A partir desse argumento, somos levados a crer que não existiu colaboração ou negociação entre os envolvidos. Essa ação também fica exposta no argumento do autor-pesquisador no círculo argumentativo quando fala sobre o modo como os processos se deram:

O autor participou como pesquisador, instrutor e professor, esteve envolvido num processo de reforma curricular como outros especialistas em educação nas áreas de desenvolvimento de currículo, equipe técnica de TI, especialistas em educação a distância, gestão universitária, professores de várias faculdades que realizavam pesquisas para mestrado e doutorado, alunos de outros participantes do processo de mudança (Muianga, 2019, p. 57, tradução nossa, grifos nossos).

Ratificando seu posicionamento, ele também coloca no círculo argumentativo conclusões de seu estudo:

[...] Depois realizar uma análise minuciosa da literatura sobre teorias e modelos de ensino e aprendizagem que fossem fáceis de adaptar ao contexto da UEM, foi necessário selecionar o modelo que fosse útil para redefinir o papel de professores e alunos [...] (Muianga, 2019, p. 103, tradução nossa).

Desse modo, a partir dos argumentos do autor-pesquisador, é possível observar que o aos participantes foi atribuído lugar de expectadores no processo, tendo em vista que predominam as ações interventivas do pesquisador. Em contraposição aos aspectos em que os participantes não são envolvidos, uma autora-pesquisadora portuguesa se posiciona no círculo e argumenta:

[...] **Quando nós somos vistos, quando nós somos envolvidos, quando nós temos que encontrar a nossa realidade, o meu contexto, isso vai criar um sentido pertencimento muito grande e isso é algo que ninguém**

nos tira, seja como profissional, como pessoa porque nós vemos isso acontecer. Agora, para que isso possa no contexto escolar é necessário que seja partilhado [...] (S. Fernandes, espaço discursivo com participante de pesquisa - Portugal, 06/12/2023, grifos nossos).

Considerando os argumentos dos autores-pesquisadores, entendemos que nos processos de pesquisa-ação em que não há a envolvimento de todos os sujeitos, seja na compreensão do contexto, seja nas mudanças, não lhes é possibilitado estar “[...] implicado com/em uma ação coletiva grupal [...]” (Jesus *et al.*, 2014, p. 781), pois essa ação “[...] exige uma compreensão do outro e do contexto e uma profunda análise de si [...]” (Jesus *et al.*, 2014, p. 781).

De maneira concisa, podemos induzir que, quando a relação entre os envolvidos no processo de pesquisa-ação, já no processo de compreensão da realidade, como observamos a partir dos argumentos dos autores-pesquisadores — “[...] a direção da ação é impressa pelo pesquisador [...]” (Franco; Lisita, 2014, p. 51), logo, do pesquisador para o participante, e quando não há implicação dos envolvidos no processo, os movimentos seguintes tendem a ser conduzidos também por ele sem a negociação e colaboração dos autores dos contextos. Tal situação caracteriza uma pesquisa-ação de interesse técnico. Assim, os envolvidos “[...] debruçam-se sobre questões formuladas externamente, que não estão directamente relacionadas com as suas preocupações práticas [...]” (Moreira, 1996, p. 26).

Ao expor seu argumento no círculo argumentativo, chama atenção as relações estabelecidas na pesquisa de Pires (2013). Para ela

[...] a investigação deve ser desenvolvida coletivamente pelos participantes que pesquisam a sua própria ação. Neste sentido, o envolvimento dos educadores, enquanto investigadores da sua ação, resulta num compromisso capaz de contrariar a sua passividade, enquanto sujeitos de estudo [...] (Pires, 2013, p. 131).

A autora-pesquisadora de Portugal explica que o estudo desenvolvido por ela procurou “[...] **agenciar os participantes**, a partir da reflexão crítica e pedagogicamente sustentada, utilizando, como se referiu, a **investigação-ação numa perspectiva construtivista** [...]” (Pires, 2013, p. 135, grifos nossos). Portanto, podemos deduzir que houve a participação dos envolvidos.

Sobre o estudo da autora-pesquisadora em análise, evidenciamos em relação as ações desenvolvidas, tanto movimentos de intervenção quanto nos movimentos colaborativos e negociados, ela expõe no diálogo proposto dentro do círculo argumentativo que, apesar de haver uma atuação dos envolvidos na relação estabelecida com ela, ainda assim a ênfase das ações recaí sobre ela, como pode ser observado no argumento:

[...] A investigadora/formadora impulsionava o grupo à reflexão e à procura de soluções (Reason & Bradbury, 2008), ajudando-as a recolocar o seu olhar face à pedagogia e às crianças. As educadoras ofereciam, à investigadora, bons momentos de reflexão sobre as formas como os profissionais constroem o seu pensamento pedagógico, impulsionando-a na pesquisa de novas estratégias formativas e a um maior aprofundamento conceptual, capaz de responder à complexidade que emergia do processo (Pires, 2013, p. 175-176).

No processo de compreender a realidade para transformação, uma autora-pesquisadora de Moçambique argumenta no círculo que a relação entre os envolvidos se constituiu de modo separado. Apesar de ter a participação de diferentes sujeitos nos processos, entre os quais gestores; professores; alunos; pais e encarregados de educação de alunos (Tomo, 2022), as ações foram conduzidas por ela.

Ao desenvolver uma pesquisa-ação, a autora-pesquisadora afirma que essa metodologia de pesquisa “[...] **assume a forma de um processo cíclico que, pela via de uma prática reflexiva conjunta entre o investigador e participantes**, visa o empoderamento destes para um melhor desempenho das suas práticas” (Tomo, 2022, p. 65, grifos nossos). Desse modo, sobre o entendimento e a compreensão das relações que são estabelecidas, fica evidente o que cada um realiza nas fases e etapas desenvolvidas em todo processo.

Observa-se também o discurso da autora-pesquisadora ao argumentar, por exemplo, em um procedimento que envolveu os participantes: “Nesta pesquisa, a técnica de Grupo Focal foi usada no programa da consultoria colaborativa, em duas (2) sessões de discussão sobre os componentes do modelo a construir” (Tomo, 2022, p. 73). Vale destacar que na perspectiva assumida pela autora-pesquisadora a consultoria colaborativa

[...] consiste em um professor ou profissional da educação especial promover assistência aos professores da escola regular e serviços indirectos para os

alunos, seus pais e encarregados de educação, o que a diferencia do co-ensino, que ocorre quando o professor/profissional da educação especial trabalha com o professor do ensino regular, prestando serviços directos aos alunos na mesma sala de aula ou quando os dois professores apoiam os alunos no desenvolvimento de uma lição sobre um determinado tema (Tomo, 2022, p. 68-69).

Nesse sentido, de modo conjunto e colaborativo, a autora-pesquisadora ainda argumenta:

No caso do presente estudo, **os resultados da implementação da intervenção grupal emergiram sob a forma de reagrupamento dos níveis de desempenho dos alunos identificados pela testagem de triagem**. Ou seja, no grupo de alunos que estavam no nível “Abaixo do Pré-primário”, com a intervenção, foram demonstrando o seu potencial e desempenho de tal forma que, no fim de 10 sessões, a composição dos níveis mudou. Importa salientar que as decisões de reagrupamentos são fundamentadas pela monitoria feita no decurso da intervenção em cada nível de desempenho (Tomo, 2022, p. 126, grifos nossos).

Assim, apesar de ter a participação dos envolvidos, os direcionamentos são dados pela autora-pesquisadora. Situação semelhante a essa, também foi exposta em outro momento no círculo argumentativo por uma autora-pesquisadora portuguesa. Ao explicar sobre a pesquisa-ação assumida, ela expõe:

Esta metodologia **valoriza o questionamento auto-reflexivo**, sistemático e científico feito para melhorar a prática educativa. **Assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada com o objetivo de melhorar a racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho**, [...] (Rodrigues, 2023, p. 24).

Tanto a intervenção da pesquisadora quanto a colaboração dos envolvidos no processo, quando ela fala que na análise do contexto do local do estágio procurou “[...] desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva das suas aprendizagens e desempenho: procurando estimular pontos fortes, minorar fraquezas e ajudá-los a processar a informação da melhor forma possível [...]” (Rodrigues, 2023, p. 24), evidenciaram que

[...] os alunos refletem sobre as atividades que realizam, quando são levados a pensar sobre as aprendizagens que foram e não foram bem-sucedidas e porquê, tornam-se participantes ativos no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo o pensamento crítico e por sua vez a autonomia (Rodrigues, 2023, p. 25).

Assim, fundamentados por essas ações, consideramos que, nas relações constituídas, a autora-pesquisadora teve o papel central de interventora, embora houvesse a cooperação dos envolvidos.

Ainda sobre os momentos ora de intervenção do pesquisador, ora de colaboração entre todos os envolvidos, uma autora-pesquisadora brasileira argumenta sobre a circularidade das perspectivas técnica e colaborativa no processo de uma pesquisa-ação:

[...] Quando eu fui analisar o meu trabalho, o meu relatório de graduação, eu preferi ser empírico e ser técnico de cima e baixo, pesquisa-ação técnica. Mas tinha momentos que era uma pesquisa-ação colaborativa. Poucos momentos, mas tinha. Mas, no geral, foi bem técnica. **No mestrado, eu já vi essa circularidade maior.** Era uma pesquisa-ação colaborativa, uma busca por ser crítica, emancipatória, uma busca. Mas ela tinha momentos estratégicos. Tinha momentos que a técnica aparecia [...] (Almeida, espaço discursivo com professores-orientadores - Brasil, 06/08/2024, grifos nossos).

A partir dos argumentos dos autores-pesquisadores, entendemos que, ao perpassar os modos de estabelecer as relações entre os envolvidos no processo, tanto o agir estratégico (em que há a intervenção do pesquisador e cooperação do participante) quanto o agir colaborativo (com diálogos orientado para um entendimento mútuo), há pesquisa-ação que, conforme os modos como as relações se constituem, pode ser resultante de interesse técnico e interesse colaborativo.

As relações estabelecidas nesses estudos passam a ideia do pesquisador-coletivo: “[...] É no âmago do pesquisador coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção [...]” (Barbier, 2007, p. 105). Sendo assim, consiste em

[...] um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa (Barbier, 2007, p. 103)

Desse modo, podemos inferir que, nesse caso, “[...] o poder de ação é partilhado, mas a ênfase recai na possibilidade de ação individual” (Franco; Lisita, 2014, p. 51). Em contrapartida, quando as relações se constituem de modo colaborativo e são negociadas, outros processos são constituídos quando analisamos os modos como ocorrem os procedimentos interpessoais e os modos como se posicionam os

envolvidos. Sobre esse aspecto, um grupo de autores-pesquisadores também dialogam.

Na análise dos diferentes cenários, um autor-pesquisador brasileiro compreende que, em uma pesquisa-ação, o lugar do pesquisador e do participante tende a ser de confiança e colaboração:

[...] Essa metodologia busca a construção de novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, **levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais** que dão concretude aos processos de ensino [...] (Vieira, 2012, p. 128, grifos nossos).

Ao se colocar no círculo argumentativo, ele destaca que, na colaboração e nas negociações com o campo investigado, ele se permite “[...] a vivência do encontro e da escuta, por serem movimentos que possibilitam a aproximação entre as pessoas e a construção de elos de confiança e de partilha” (Vieira, 2012, p. 136). Assim, na relação que ocorreu entre os envolvidos, é possível perceber que foi constituída de modo dialogado, isso porque ele diz: “Com nossas entradas na escola e a problematização das questões que incomodavam os professores, **fomos estreitando a nossa relação com o grupo** [...]” (Vieira, 2012, p. 229, grifos nossos).

Na mesma vertente das relações entre o grupo, uma autora-pesquisadora brasileira expõe que, no desenvolvimento da pesquisa, com objetivo de analisar os processos de apropriação de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola comum, apoiou-se na pesquisa-ação tendo em vista considera-la “[...] como **perspectiva metodológica capaz de atrelar as tensões emanadas pelos diversos participantes** da escola e possibilitar a sistematização de novos/outros caminhos [...]” (Nascimento, 2021, p. 106, grifos nossos).

O diálogo entre os autores-pesquisadores no círculo argumentativo nos leva a entender que, nos movimentos no processo de Nascimento (2021), a relação entre ela e os participantes (alunos e profissionais da escola — professoras regentes, professoras da educação especial e professora de educação física) se constituiu de modo não hierárquico, havendo envolvimento, participação e colaboração de todos os participantes. Esse fato é demonstrado quando ela argumenta:

[...] Cabe o destaque de **que a pesquisa-ação pressupõe o coletivo para o delineamento do estudo** e a formulação do problema de investigação. Dessa forma, conforme destacado no capítulo inicial, é possível depreender a trajetória da pesquisadora na lida com alunos com deficiência intelectual. Nessa linha, **nesse espaço-tempo e com o processo de planejamento com outros discentes, o desenho investigativo foi se constituindo** [...] (Nascimento, 2021, p. 110).

A autora-pesquisadora, ao expressar em seu discurso a importância dos participantes na investigação, destaca:

[...] O envolvimento dos partícipes não deve ser pensado aqui como uma falta de eixo norteador das atribuições de cada um, mas como uma junção dos variados entendimentos para um bem comum: a apropriação da escrita e da leitura (e as funções psicológicas superiores imprescindíveis para tal) no processo de alfabetização (Nascimento, 2021, p. 117).

Dobrovoski (2021), outro autor-pesquisador brasileiro na mesma perspectiva, afirma que estratégias utilizadas por ele refletem a preocupação e a colaboração dos participantes nos processos que se constituíam, o que se coaduna com os interesses emancipatórios (Habermas, 2014), em que, além da busca pela compreensão do próprio autor-pesquisador, há também a colaboração do coletivo envolvido nessa compreensão.

Nesse sentido, o autor-pesquisador, ao buscar a pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento do seu estudo, compreende que ela possibilita

[...] problematizar o cotidiano escolar, mesclando situações de investigação, compreensão, ação-reflexão-ação e **movimentos coletivos entre pesquisadores e os sujeitos praticantes desses cotidianos, visando à busca de novos outros possíveis** [...] (Dobrovoski, 2021, p. 107, grifos nossos).

Assim, alega que buscou identificar os “[...] possíveis desafios, fragilidades, potencialidades, iniciativas, dentre outras questões que atravessavam o trato com os currículos escolares na interface entre Educação Infantil e Educação Especial [...]” (Dobrovoski, 2021, p. 114). Logo, compreendia a importância de escutar os participantes do contexto da escola investigada, para então pensarem no coletivo outros modos de desenvolver as práticas daquele contexto. Sobre esse movimento, ele relata:

[...] cabe ao pesquisador compor o problema de pesquisa com a escola. Para tanto, **é necessário perceber o contexto a ser pesquisado, criar laços de confiança e evitar o isoladamente** e a ideia de que as pessoas são objetos

de pesquisa. **Há de se pensar o estudo com a escola** (Dobrovoski, 2021, p. 152, grifos nossos).

Em movimento semelhante, outra autora-pesquisadora de Portugal compreende a pesquisa-ação como aquela em que, no contexto de pesquisa em que ela estava inserida, “[...] existem diferentes perspectivas e vários atores aos quais se devem dar voz nesta investigação [...]” (Rios, 2016, p. 33).

Desse modo, ela argumenta no círculo que as relações entre ela e os participantes (estudantes, profissionais da escola e encarregados de educação) foram construídas de modo colaborativo. Tal justificativa pode ser observada quando ela afirma: “[...] Sempre que possível, procurei atender ao plano anual de ações educativas do Espaço Aberto e foi construído de modo colaborativo com o Departamento Pedagógico, Nutrição e Psicologia [...]” (Rios, 2016, p. 21). A autora-pesquisadora vai além:

Foi através deles que eu consegui perceber tudo o que se passava ali, naquele local. **Eles são o centro da investigação**, são eles que têm a maior parte das respostas, mesmo que eles não as digam verbalmente, através da observação é mesmo muito importante. A observação nesses espaços acho que é mesmo muito importante desenvolver estas estratégias de observação e de estar atento. E então, **no início também com eles foi uma questão de me apresentar, de ganhar a confiança deles, deles se sentirem à vontade, também para participarem nas atividades que eu realizava**. E embora as minhas atividades, porém, às vezes eu fazia atividades com eles que não eram no foco do meu trabalho, toda a dinâmica envolvente ia-me ajudar a perceber o que é que eu tinha que trazer daí para a minha tese. **Eles são, de facto, muito importantes como participantes nesta investigação** (Rios, espaço discursivo com egressos da UMinho - Portugal, 17/10/2024, grifos nossos).

Ainda considerando o contexto português, uma autora-pesquisadora que participou de projeto de pesquisa em parceria com a UMinho destaca a importância e do envolvimento e colaboração dos participantes nas negociações do que será desenvolvido, logo no movimento de compreensão da realidade:

Os alunos eram igualmente participantes, mas no momento do planeamento do projeto, pressupunha ali um envolvimento com os alunos obviamente. Aliás o que faz a diferença aqui é exatamente isso, é devolver ao aluno protagonismo da própria aprendizagem, e os próprios eram participantes do seu processo de aprendizagem. [...] desde o planeamento, que vamos fazer, como vamos fazer, quando vamos fazer tudo isso era um trabalho feito com os alunos (Fernandes, espaço discursivo com participante de pesquisa - Portugal, 05/12/2023).

Em suma, podemos considerar, a partir do diálogo estabelecido no círculo argumentativo sobre a relação entre pesquisador e participante, que, quando os autores-pesquisadores buscam com os participantes colaboração e negociação do que será desenvolvido da demanda e da necessidade do contexto, há encadeamento de ações de um modo em que todos são implicados no processo. Nesse sentido, “[...] ambos têm seus saberes reconhecidos como legítimos, sendo, então, movidos a construção colaborativa do conhecimento [...]” (Almeida, 2019, p. 88), o que possibilita compreensões guiadas por proposições grupais, característica da pesquisa-ação proveniente de interesses emancipatórios (Habermas, 2014).

Observamos também a partir dos argumentos dos autores-pesquisadores a busca por desenvolver processos em que é valorizada entre os todos na produção do conhecimento a ideia do “fazer com” e não do “fazer sobre” (Barbier, 2007). Ao considerar as relações que se estabelecem entre os envolvidos na ação de compreender a realidade para transformação, vamos além na busca por analisar como é evidenciado nos argumentos escritos e discursos dos autores-pesquisadores ainda na compreensão da realidade o modo como os processos de pesquisa se constituem. É o que evidenciaremos no próximo tópico do círculo argumentativo a partir dos diálogos estabelecidos entre os autores-pesquisadores.

7.4 PROCESSO DE PESQUISA: DAS AÇÕES INSTRUMENTAIS OU ESTRATÉGICAS ÀS AÇÕES COMUNICATIVAS

Há de se ter o cuidado com o “afrouxamento” do rigor e da qualidade no processo de pesquisa, bem como das finalidades sociais da pesquisa-ação (Almeida, 2010, p. 88).

Evidencia-se a reflexão que Almeida (2010) nos coloca na epígrafe em destaque, tendo em vista que, no movimento de compreensão da realidade, o processo de pesquisa, um dos pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação, tem seu início desde o começo das ações. Assim, é possível serem apreendidas desde o agir instrumental técnico ou estratégico ao agir comunicativo fraco (entendimento mútuo) e agir comunicativo forte (consenso provisório).

Nesse sentido, retomamos no círculo argumentativo ao que os autores-pesquisadores apresentaram, para compreender a partir das ações estratégias e processos empreendidos nas pesquisas, seja pela via da intervenção, seja pela via das ações colaborativas e negociadas. Tal agir tende a sobrepairar o processo de pesquisa na compreensão da realidade. Assim, compreendemos que a pesquisa, em sua fase embrionária, é delineada por processos que ocorrem de dois tipos de agir: instrumental ou estratégico e comunicativo.

Dessa forma, nosso diálogo com os autores-pesquisadores partiu de algumas reflexões: que procedimentos são empreendidos no momento da compreensão dos contextos? O que as ações representam (agir do pesquisador = instrumental, agir do pesquisador e participante = estratégico, agir comunicativo fraco ou forte = pesquisador e participante)?

No bojo dos argumentos de um grupo de autores-pesquisadores, acerca dos procedimentos empreendidos no processo de compreensão dos contextos, analisamos que as ações desenvolvidas evidenciam em parte dos estudos analisados o agir instrumental do pesquisador nos movimentos realizados.

Zibia, um autor-pesquisador de Moçambique, argumenta no círculo que, no processo de compreender a realidade, buscou “[...] utilizar a técnica de pesquisa documental sobre o assunto em questão, com objectivo de colher melhor a vida pedagógica e organizacional da UEM, FACED e DCB [...]” (Zibia, 2015, p. 52), além de “[...] questionário, com perguntas abertas divididas em três secções de modo a responder às perguntas da pesquisa [...]” (Zibia, 2015, p. 52).

Desse modo, na perspectiva voltada à compreensão com foco na intervenção a partir de ação que representa o agir instrumental, o autor-pesquisador explica que utilizou no processo de compreender o contexto investigado a pesquisa documental. De acordo com ele, “[...] na 1ª fase tornou-se viável utilizar a técnica de pesquisa documental sobre o assunto em questão, com objectivo de colher melhor a vida pedagógica e organizacional da UEM, FACED e DCB [...]” (Zibia, 2015, p. 52).

Por outro lado, através do questionário aberto, ou seja, 2ª fase da pesquisa, foi possível apreender através dos participantes as expectativas dos docentes sobre os

cursos de capacitação promovidos pela Faculdade de Educação da UEM; as percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes universitários actualmente promovidos pela Faculdade de Educação; as percepções dos docentes quanto aos modos de melhorar os cursos de capacitação de docentes promovidos atualmente pela Faculdade de Educação da UEM (Zibia, 2015).

Outro autor-pesquisador moçambicano, na mesma ótica da ação por meio do agir instrumental, explana que, através da compreensão do contexto oriundo de entrevistas semiestruturadas, intencionou concentrar-se “[...] na coleta de informações sobre as complicações e vantagens que os participantes encontraram durante a implementação do LMS com o apoio da pedagogia SCL [...]” (Muianga, 2019, p. 54), para posteriormente implementar e testar, analisar e avaliar a abordagem SLC. Ele ainda expõe que, no estudo a maioria dos dados derivou-se “[...] das percepções dos professores, alunos e outros funcionários envolvidos nos projetos-piloto, e foram coletados por meio de entrevistas, questionários e observações [...]” (Muianga, 2019, p. 112).

Ainda no contexto do mesmo país, mas com discurso diferente em relação às estratégias utilizadas, um professor-orientador argumenta:

[...] Nós usamos muito lá, também, grupos focais. É uma estratégia que nós usamos muito, no entanto, para recolhermos, as falas das pessoas. A vantagem aqui, no nosso entendimento é esta questão de autenticidade é do discurso, porque o discurso é espontâneo, não é? Juntamos várias pessoas a discutir um determinado assunto e aqui a manifestação ou a exteriorização do que lhe vai na mente é espontâneo. É uma abordagem que nós priorizamos e achamos também que ela se enquadra na investigação-ação, não é? Porque é um discurso conjunto, conjugado e não só! Também priorizamos nesta questão aqui a observação, mas de uma observação participante, para irmos ao encontro, no entanto daquilo da investigação-ação [...] (Cau, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 04/11/2023).

Observamos que, apesar do argumento diferente do professor-orientador, os estudos de Zibia (2015) e Muianga (2019) indicam a utilização de estratégias no processo de pesquisa com base em normas de intervenção, características do agir instrumental em uma pesquisa-ação técnica. Nesse caso, podemos compreender que a pesquisa-ação desenvolvida “[...] permanece no âmbito de uma epistemologia das mais tradicionais [...]” (Barbier, 2007, p. 40). É importante ressaltar que, embora o

pesquisador em muitos momentos necessite lançar mão de estratégias e ações instrumentais, isso não torna a pesquisa desenvolvida uma pesquisa-ação técnica. Dada a processualidade da pesquisa-ação em alguns momentos, ela tende para determinado tipo de agir.

O diálogo estabelecido no círculo argumentativo entre os autores-pesquisadores evidenciou também ações estratégias e processos empreendidos que, em um dado momento, apontavam para um agir estratégico e, em outro momento, para um agir comunicativo com vista ao entendimento mútuo.

Pires (2013), uma autora-pesquisadora de Portugal, expõe no diálogo proposto dentro do círculo argumentativo que desenvolveu no processo de pesquisa um projeto denominado “Projeto Desenvolver a Qualidade em Parcerias” como gramática de avaliação da qualidade. Utilizou entrevistas aos adultos; entrevista focalizada em grupo; entrevistas às crianças; ficha de oportunidades educativas da criança e a escala de envolvimento; escala de empenhamento do adulto; notas de campo; documentação das crianças; outros documentos (Pires, 2013). De acordo com ela, seu interesse foi “[...] compreender o que se poderia fazer para que as educadoras assumissem nas práticas uma pedagogia que reconhecesse e legitimasse a criança como cidadã de pleno direito valorizando a sua competência participativa [...]” (Pires, 2023, p. 17). Ainda sobre o processo de pesquisa, mais especificamente sobre a compreensão do contexto, ela relata que inicialmente,

[...] a planificação do processo investigacional revelou-se um momento crucial do estudo. **Importava criar um espaço colaborativo de investigação, pelo que era necessário partilhar o referencial metodológico e definir os planos de ação a partir da participação ativa de todos.** Tendo em conta esta conceção o grupo envolveu-se na oficina de formação – *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* [DQP] – dinamizada por uma formadora, com conhecimento profundo na utilização do referencial. **Apesar da investigadora conhecer o referencial e usar algumas das suas técnicas, no âmbito dos estágios da formação inicial de educadoras de infância, considerou que esta seria uma boa oportunidade para aprofundar os seus saberes, partilhando com o grupo de educadoras esta oportunidade.** Todo o grupo iria aprender em companhia (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009) promovendo-se, na *práxis* da investigadora/formadora e na *práxis* das educadoras, o desenvolvimento profissional cooperado e mediado (Pires, 2013, p. 146, grifos nossos).

O argumento exposto pela autora-pesquisadora evidencia a forma como as ações foram desenvolvidas no movimento de compreender o contexto. Analisamos que, ao

definir os planos de ação, proporcionando a participação dos envolvidos, além de desenvolver as ações de modo cooperado e mediado, tais ações compreendem ao agir estratégico, com foco na intervenção, mas também com a participação dos envolvidos.

Uma autora-pesquisadora de Moçambique argumenta no círculo que utilizou como instrumentos para produção dos dados “[...] a Consultoria Colaborativa; a Análise Documental; a Observação Participante; a Entrevista Semiestruturada; o Grupo Focal e a Análise de Tarefa [...]” (Tomo, 2022, p. 68). Desse modo, ela desenvolveu uma pesquisa, envolvendo três fases, quais sejam: a construção participada do modelo de identificação e atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais de natureza Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental em escolas regulares do ensino primário; a testagem e a intervenção piloto do modelo com os alunos e partilha dos resultados com os professores.

Em relação às ações empreendidas, ela mostra que utilizou em um momento características do agir estratégico, em que as atividades são direcionadas e pensadas somente por ela, sem diálogo, e tomadas de decisões em conjunto; em outros momentos, empregou ações do agir comunicativo, em que há a colaboração dos participantes.

A autora-pesquisadora destaca que, na construção participada, foi possível desenvolver a 1ª fase de sua pesquisa. Nessa fase, perpassaram quatro etapas: preparatória; de formulação da necessidade de um modelo; de estudo de condições de funcionamento de um modelo baseado no modelo RTI; construção do modelo (Tomo, 2022). Desse modo, em relação à 1ª fase com momentos participativos, ela relata no círculo:

Assim, os objectivos a alcançar na primeira questão eram basicamente dois, nomeadamente **obter consensos e decisão** sobre se mantinham os três níveis do modelo original e decidir se a intervenção em cada nível seria ou não com todos os elementos, à semelhança do modelo original. Com a segunda pergunta, o objectivo era identificar instrumentos de selecção dos alunos “em risco”. O objectivo referente à terceira questão era o de analisar a natureza das diferentes NEE que os alunos podem apresentar e identificar estratégias adequadas para intervenção. Através da quarta questão, **pretendia-se que os professores participantes identificassem critérios que permitissem determinar se o aluno estaria a responder positivamente ou não à intervenção que lhe fosse providenciada** (Tomo, 2022, p. 84).

Finalmente, ainda em relação à análise dos argumentos referentes às ações empregadas a partir de agir estratégico e para entendimento mútuo, uma autora-pesquisadora enuncia como conhece o contexto:

[...] com base na revisão de documentos disponíveis na página do agrupamento e da escola e facultados pela professora cooperante, bem como através de documentos relativos à turma, da observação de aulas e conversas informais com a professora cooperante [...] (Rodrigues, 2023, p. 14).

Após essas ações, de acordo com ela, mais adiante desenvolve projeto de intervenção com interações estratégicas

Numa fase inicial do desenvolvimento do projeto foquei-me nas análises do contexto através da leitura dos documentos relativos ao agrupamento, à escola e à turma alvo, na observação direta das aulas da orientadora cooperante e nas conversas informais com esta, com a titular de turma e com as respectivas crianças. Apliquei, ainda, um questionário inicial à turma, no qual pude constatar as atitudes resistências e recetividade face à língua inglesa, por parte das crianças. Neste contexto, **procurei desenvolver nos alunos uma postura crítica e reflexiva das suas aprendizagens e desempenho: procurando estimular pontos fortes, minorar fraquezas e ajudá-los a processar a informação da melhor forma possível** – ainda que não seja um objetivo do projeto é um princípio da Teoria das Inteligências Múltiplas associado à competência de aprender a aprender (Rodrigues, 2023, p. 24, grifos nossos).

Semelhantemente às autoras-pesquisadoras anteriores, um professor-orientador do Brasil, ao compartilhar sobre o processo de pesquisa de uma de suas orientandas, coloca no círculo argumentativo como o seu processo de pesquisa foi se constituindo, inicialmente a partir das ações dela mesma e, mais adiante, a partir dos entendimentos com os participantes da pesquisa. Outras ações foram delineadas:

[...] Ela faz a formação, isso não estava no script, esse movimento da pesquisa-ação sendo constituída com o grupo. O script inicial é de formação. Quando termina a formação, ela volta para a escola, a conversa continua. Aí ela fala que a formação acabou. Aí ela foi entendendo que aquele momento ali da formação foi o disparar, é disparar a confusão, é disparar o debate, é disparar a conversa. Aí o que ela faz enquanto pesquisadora? Ela volta para a escola, depois, até a próxima formação. E ela, discutindo... Então, é uma discussão de escritura assim e assim. **Acho que é isso que a gente vai compreendendo no processo de pesquisa-ação feita com o outro numa perspectiva colaborativa. É isso [...]** (Vieira, espaço discursivo com professores-orientadores - Brasil, 07/08/2024, grifos nossos).

Esses procedimentos quando desenvolvidos a partir de agir estratégico e agir comunicativo com vista ao entendimento mútuo, constituem processos empreendidos pelo pesquisador, e em outros momentos com a interferência do pesquisador com a

participação dos envolvidos. Assim, de modo geral, podemos entender que em processos assim, há implicação e responsabilização na prática de todos os envolvidos nas ações desenvolvidas (Jesus *et al.*, 2005).

Quando as atuações no processo de pesquisa de compreensão dos contextos são provenientes de processos colaborativos, coletivos e dialogados, as ações dos envolvidos tendem a representar o agir comunicativo, que ora pode ser fraco, ora pode ser forte (Almeida, 2010). Um grupo de autores-pesquisadores enfatizam no círculo argumentativo as ações, as estratégias e os procedimentos utilizados que os conduziram a esse agir.

Um primeiro autor-pesquisador do Brasil a partir de uma perspectiva mais colaborativa, enfatiza que, para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos traçados, ele utilizou-se de diversos instrumentos, tais como: diário de campo; entrevista semiestruturada; análise de materiais, como planos de aula, bilhetes e anúncios; materiais pedagógicos e laudos médicos apresentados pelos estudantes no cotidiano escolar; observação, espaços de diálogo-formação (Vieira, 2012). Através dos procedimentos desenvolvidos na pesquisa, ele relata que adotou também escuta sensível (Barbier, 2007) no campo investigado, para

[...] sentir suas questões, seus movimentos praticados e suas possibilidades de reinvenção, fomos construindo com a escola, o objeto de investigação, os objetivos traçados e a própria metodologia que daria condução ao processo de investigação, fazendo emergir pistas sobre bases teóricas que enriqueceriam esses diálogos cotidianos (Vieira, 2012, p. 136).

Desse modo, ele trabalhou com três frentes de trabalho de modo não linear, quais sejam:

[...] a primeira foi a observação do cotidiano escolar e a escuta do que diziam seus praticantes sobre o processo de escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial; a segunda foi adotar essa produção como espaço de problematização, ou seja, de formação continuada; a terceira foi acompanhar as mudanças e os movimentos produzidos a partir desses espaços formativos, quanto à reorganização do trabalho pedagógico e à constituição de práticas pedagógicas para o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar (Vieira, 2012, p. 137).

Também assumindo o movimento de colaboração, um outro autor-pesquisador brasileiro alega que, em uma das etapas da pesquisa, utilizou-se da escuta sensível (Barbier, 2007) para ouvir os envolvidos do contexto em análise

[...] sobre o cotidiano escolar, para identificar possíveis desafios, fragilidades, potencialidades, iniciativas, dentre outras questões que atravessavam o trato com os currículos escolares na interface entre Educação Infantil e Educação Especial [...] (Dobrovoski, 2021, p. 114).

Após essa ação, de acordo com o autor-pesquisador, foi possível sistematizar coletivamente uma matriz curricular para processo formativo, que buscou “[...] contemplar temas que desafiam o trabalho na escola, adotando como premissa o currículo da Educação Infantil na interface com a Educação Especial [...]” (Dobrovoski, 2021, p. 115).

Nascimento (2021), uma autora-pesquisadora brasileira demonstra no círculo argumentativo que, nos processos desenvolvidos durante a pesquisa com vistas a contribuir na escola com práticas que valorizassem os processos de alfabetização pautada na diversidade humana, optou pelos seguintes passos: a escolha da escola, a análise de documentos, a problematização da dinâmica das salas de aula, o movimento de compreender o processo de apropriação de leitura e escrita de dois alunos com deficiência intelectual, colaborando a mediação pedagógica, e a contribuição com a escola pela via da reflexão-ação.

A autora-pesquisadora ainda entende “[...] que as diferentes frentes de trabalho e os movimentos junto com os vários profissionais foram de fundamental relevância para possibilitar o desenrolar do objetivo geral desta pesquisa de doutorado [...]” (Nascimento, 2021, p. 115). Posto isto, entendemos que esses procedimentos desenvolvidos denotam processos oriundos de agir comunicativo forte.

Por outro lado, é preciso ter em mente que “[...] todo agir é intencional” (Habermas, 2004c, p. 106) e, sendo assim, admitimos que esse agir também parte dos interesses. Dessa forma, observa-se que, ao efetuar o levantamento e desenhar o projeto a partir do desenvolvimento de intervenção educativa, considerado o diagnóstico de necessidades, além de atender sempre que possível o plano de ações educativas do Espaço Aberto, construído de modo colaborativo (Rios, 2016), constituíram-se diante desse interesse ações da autora-pesquisadora portuguesa com características de pesquisador que procura sair do eu para o nós.

Durante o círculo argumentativo, a autora-pesquisadora de Portugal faz uma reflexão chamando atenção de todos para um fato que corrobora os processos oriundos de

interesses emancipatórios e que são possibilitados através da comunicação e dos processos colaborativos. Há transformação de concepções e práticas sobre o que pensa em relação às estratégias e aos procedimentos utilizados, após a investigação realizada:

Eu agora olhando para trás, com a experiência de trabalho que também tenho tido, **acho que poderia ter feito, ou faria as coisas de uma forma diferente, teria abordagens diferentes, mas isto faz sempre todo, é um processo de aprendizagem para nós como profissionais também**, nas estratégias que usámos e uma adaptação a diferentes sítios, porque todos os sítios têm uma dinâmica diferente, por isso eu acho que teria feito na altura primeiro uma fase de adaptação, de dar a conhecer a importância e de consciencialização aos profissionais, de como é importante que quem trabalha em ambientes de educação não formal, que estejam abertos a uma supervisão e a um trabalho próprio para a melhoria do local deles próprios e dos resultados (Rios, espaço discursivo com egressos da UMinho - Portugal, 17/10/2024, grifos nossos).

Analisamos a partir dos diálogos estabelecidos no círculo argumentativo que, quando os procedimentos são desenvolvidos com base no agir comunicativo, os processos tendem a ser colaborativos, coletivos e dialogados. De modo geral, esse agir pode ser considerado fraco ou forte. Considerando o tipo de interesse que se pretende — prático, por exemplo —, o agir comunicativo tende a ser fraco, pois visa a um entendimento mútuo. Por outro lado, se o interesse for crítico-emancipatório, o agir será forte, constituído através do consenso provisório entre os envolvidos.

Constatamos no círculo argumentativo, ao dialogar sobre o processo de pesquisa, a partir dos estudos colocados em diálogo pelos autores-pesquisadores, que esses processos configuram colaborações nos contextos das escolas e nos espaços não formais de ensino, seja para os profissionais que neles atuam, seja para os estudantes.

7.5 ALGUMAS REFLEXÕES

Finalmente, ao analisar os interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos e nos argumentos ditos, defendidos pelos autores-pesquisadores objetivando a compreensão da realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados, compreendemos que, no processo inicial de desenvolvimento de uma pesquisa-ação, alguns elementos da pesquisa são importantes, como o contexto, a incorporação e o

emprego da intenção de mudança, a relação entre pesquisador e participante, como também o processo de pesquisa.

Os interesses constitutivos do conhecimento (Habermas, 2014) que surgem nos argumentos escritos e falados no processo de compreensão da realidade, no que diz respeito aos contextos, seja político-educacional, seja institucional, configuram-se como crítico-emancipatórios quando os autores-pesquisadores possibilitam diálogo entre os envolvidos na pesquisa sobre o que predomina no contexto e é considerado. No entanto, quando isso não ocorre, o interesse técnico voltado para intervenção predomina.

Na proposição dos autores-pesquisadores, as intenções de mudança perpassam das intencionalidades individuais às coletivas. Na contextualização que fazem dos contextos, nas justificativas e até mesmo nos objetivos propostos por eles essas pretensões podem ser destacadas. No entanto, é importante destacar que essas pretensões também, a depender dos modos como as ações são propostas, vão perpassar de forma diferente a compreensão da realidade para transformação, ou seja, podendo ser para obtenção de resultado preliminarmente definido, a partir de mudanças negociadas no coletivo, ou para transformações de concepções e práticas dos envolvidos.

Ao focalizar nosso olhar para a relação entre pesquisador e participantes, compreendemos que há nas relações que são desenvolvidas momentos em que predomina o interesse técnico, pois as ações exclusivas do pesquisador são de intervenção. Em contrapartida, há também aquelas ações em que os participantes são fundamentais nos processos, prevalecendo o interesse crítico-emancipatório nas relações. Há também a junção dos interesses técnicos e colaborativos, em que nas relações ora há predomínio da intervenção do pesquisador, ora há colaboração dos participantes.

O processo de pesquisa, como elemento de pesquisa que perpassa a compreensão da realidade para transformação, de acordo com o que observamos, a partir de ações, estratégias e procedimentos que são empreendidos pelos autores-pesquisadores, tende a representar ações instrumentais, estratégicas e comunicativas deles, conforme o que buscam, se intervenções, se entendimentos, se consensos.

Tendo em vista os processos que se constituíram ao analisar os interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos e nos argumentos ditos defendidos pelos autores-pesquisadores e perpassam a compreensão da realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados, é importante mencionar que o contexto de Moçambique demonstra uma demanda específica no que tange à escassa produção do conhecimento desenvolvida pela via da pesquisa-ação por diferentes motivos.

Considerando que no pressuposto da compreensão da realidade é necessário aprofundar e conhecer mais a realidade, na próxima seção apresentaremos um movimento de colaboração iniciado com o contexto moçambicano que dispara um posterior movimento de pesquisa-ação.

8 PRIMEIROS MOVIMENTOS DE COLABORAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E A UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE: MOVIMENTOS QUE SE CONSTITUEM AO COMPREENDER A REALIDADE DE MOÇAMBIQUE

Considerando os processos de compreender a realidade a partir da análise dos textos (produções acadêmicas) e dos discursos (espaços discursivos), evidencia-se que em Moçambique ao se limitar a essas duas ações, no que tange as diferentes perspectivas e tendências da pesquisa-ação que se apresentam nos contextos dos outros dois países em análise, indica-se no caso moçambicano que a partir de uma colaboração que emerge será possível compreender essas perspectivas e tendências.

Desse modo, ao ampliar a discussão sobre o pressuposto da compreensão da realidade para transformação, considerando a espiral cíclica (Carr, Kemmis, 1988) da pesquisa-ação — planejamento, ação, observação e reflexão — e considerando as ações de pesquisa e extensão do Grufopees, o aprofundamento sobre os diferentes contextos em cada território investigado nessa tese nos impôs a necessidade de revermos nossa perspectiva metodológica no contexto moçambicano.

Assim, nos propomos a contribuir para o atual movimento do grupo de pesquisa⁴⁴ e principalmente para os processos formativos moçambicanos, objetivando colaborar com a sistematização de processo formativo em parceria com estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, para aprofundamento da compreensão para transformação da realidade.

O processo de investigação tem sido sustentado nos fundamentos habermasianos para a constituição do Grupo de Estudo-Reflexão em uma perspectiva crítica para os processos que se constituem. O Grupo de Estudo-Reflexão aqui assumido procura “[...] adotar, com base no diálogo, na colaboração e na autorreflexão crítica entre pesquisador e participantes, os princípios norteadores dos grupos autorreflexivos [...]” (Silva, N., 2019, p. 138).

⁴⁴ Disseminar o conhecimento científico, a partir da colaboração e cooperação em rede, tendo em vista a construção conjunta do conhecimento, para pensar em processos de formação de pesquisadores, gestores públicos e professores.

Diferentes estudos (Almeida; Effgen; Sá, 2018; Jesus; Almeida, 2012), entre os quais as pesquisas do Grufopees (Bento, 2019; Brito, 2021; Carvalho, 2018; Queiroz, 2021; Silva, F., 2019; Silva, N., 2019; Soave, 2021; Vieira, 2020) assumiram essa estratégia teórico-metodológica para realização de pesquisa-formação como possibilitadora para realizar pesquisas educacionais que tenham como base a colaboração entre grupos.

Sendo assim, procurando alcançar o objetivo proposto na pesquisa com Moçambique, a constituição do Grupo de Estudo-Reflexão é sustentada, ou seja, tem os processos e a análise da pesquisa fundamentados a partir dos pressupostos de Habermas (2013), tomando como base as funções mediadoras da relação entre a teoria e a prática.

Posto isso, esta seção organiza-se em 3 subtópicos, considerando as funções mediadoras da relação teoria e prática (Habermas, 2013). Evidenciam-se os modos como os processos se constituíram, a partir dos teoremas críticos, da organização dos processos de aprendizagem e da condução da luta política. Vale lembrar que as ações analisadas para o momento da tese referem-se a planejamentos e dois encontros de espaços formativos desenvolvidos em parceria entre integrantes da Faculdade de Educação/UEM e o Grufopees/Ufes.

8.1 OS TEOREMAS CRÍTICOS: COMPREENSÕES, DEMANDAS E NECESSIDADES

A fim de alcançar o objetivo de colaborar para a sistematização de processo formativo em parceria com estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), considerando o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, fundamentamos neste tópico nossa análise a partir das funções mediadoras da relação entre teoria e prática, ou seja, a partir do “[...] processo social por meio do qual se inter-relacionam as ideias da teoria e as exigências da prática [...]” (Silva, N., 2019, p. 138). Com fundamento em Habermas (2013), nessas funções a mediação entre teoria e práxis

[...] pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de **teoremas críticos**, que sejam consistentes com o discurso científico; a **organização de processos de conscientização**, nos quais tais teoremas

podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, à solução de questões táticas, e a **condução da luta política**. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (Habermas, 2013, p. 41, grifos nossos, tradução nossa).

Considerando essa configuração, os modos como vêm sendo desenvolvidos os processos que se constituem, a organização dessas funções integra sua análise. Inicialmente, na formação e na extensão dos teoremas críticos (Habermas, 2013), os envolvidos no processo dizem dos seus contextos, das suas demandas e das necessidades, evidenciando como esses fatores estão estabelecidos. Assim, articulando **a formação e a extensão dos teoremas críticos** (Habermas, 2013), sob a ótica da **escuta sensível** (Barbier, 2007), no processo de pesquisa-ação que se constitui, ao compreender o contexto do país, aprofundar o diálogo sobre as demandas e as necessidades era importante. Nesse sentido, sob esse aspecto, nos diálogos iniciais com autores-pesquisadores, eles evidenciam uma realidade moçambicana de pouca produção do conhecimento desenvolvido pela via da pesquisa-ação:

Mas que de fato o mais preocupa, é que no nosso contexto a pesquisa-ação não é encarada ainda como uma ferramenta para desenvolvimento de um quadro do pensamento integral em torno de diferentes abordagens. Então vai ser muito mais fácil de encontrar um artigo que busca a pesquisa-ação como fundamento, quer dizer, em outras palavras, **é uma ferramenta que ainda não está enraizada a nível das próprias universidades**, então torna-se difícil de encontrar matéria que se baseia numa linha ou num conjunto de pressupostos metodológicos (Massuanganhe, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 16/08/2023, grifos nossos).

Corroborando a argumentação anterior, analisa-se que a sistematização dos processos de pesquisa assumidos por esse método de pesquisa em Moçambique tem um desenrolar desafiador, conforme é destacado no argumento a seguir por autor-pesquisador, a partir de visão atual sobre pesquisas desenvolvidas. No entanto, é importante enfatizar que os interesses, já no início dos movimentos, corroboram os interesses emancipatórios (Habermas, 2014), porque, na natureza da compreensão, os eventos “[...] são criticamente compreendidos em termos de condicionantes econômicos/sociais, com vistas a critérios para equalização social” (Franco; Lisita, 2014, p. 51).

[...] muitas das nossas pesquisas são feitas de avaliação de alguma coisa, de que está a ser feita, não sei, ou para verificar se uma política, as pessoas vão

avaliar quais são os resultados de certa política. São estudos que as pessoas só avaliam porque não vão fazer pesquisa-ação, exige o envolvimento do pesquisador, na transformação. Então, é por isso que, para a nossa pós-graduação, trabalhar na pesquisa-ação é um pouco difícil. É difícil você pegar um estudante e dizer, vamos trabalhar na pesquisa-ação. **Porque requer tempo, requer envolvimento, e também requer o controle da pessoa e estar envolvido a 100% nessa atividade, requer transformar. É difícil!** (Muinga, reunião técnica e de planeamento - Moçambique, 26/02/2025, grifos nossos).

O desafio se configura na relação do pesquisador com a metodologia e sua eficácia na formação profissional, visto ser um processo de transformação que demanda teoria e prática efetuada no percurso formativo. Em relação aos desafios que esse método de pesquisa impõe aos pesquisadores, vale reportar o fato de que a pesquisa-ação “[...] não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos” (Barbier, 2007, p. 33). Assim, compreendemos que os contextos, por muitas vezes, são desafiadores, contudo precisamos ser resistentes, diante de processos formativos, sobretudo aqueles que priorizam a racionalidade instrumental-técnica (Habermas, 2012), em que principalmente as demandas e as necessidades dos envolvidos são desconsideradas e predomina a relação sujeito-objeto e o conhecimento do formador.

Por outro lado, uma recente legislação direciona movimentos para as instituições de ensino superior no país. Promulgada em 17 de março, a Lei n.º 1/2023 estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior e revoga a Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro. Diante de tal revisão legal, os responsáveis pelas IES de Moçambique mobilizam-se para atender ao disposto no Capítulo IV, seção II, art. 41, item 2, como segue:

2. Compete às Instituições do Ensino Superior aprovar um plano de desenvolvimento institucional, contendo entre outras políticas, às seguintes: a) temas transversais; b) formação de recursos humanos, nomeadamente, docentes, investigadores, corpo técnico administrativo; c) **promoção de mobilidade de docentes, investigadores e estudantes**; d) **investigação**; e) tecnologia de informação e comunicação; f) prestação de serviços de extensão comunitária (Moçambique, 2023. p. 610, grifos nossos).

A proposta de reformulação legal das IES visa à adequação e à forma da dinâmica do desenvolvimento do regime jurídico do Subsistema de Ensino Superior em Moçambique, no contexto científico-pedagógico, político, socioeconômico, tecnológico e cultural. Assim, buscando alternativas para viabilização, pela via da

parceria entre IES, a pesquisa-ação ora proposta vai ao encontro da fala de autor-pesquisador, consoante a nova legislação:

[...] há dois meses, foi aprovado uma nova lei de ensino superior, uma das obrigações dos docentes universitários é a investigação científica, então é preciso massificar de fato a base metodológica, investigativa e valorizar um pouco mais o estatuto de investigador, e nesse momento praticamente não existe. **Então se nisto puderem trazer algumas experiências que retratam de certa forma esta noção de papel do investigador, já seria uma mais valia** (Massuanganhe, espaço discursivo com professores-orientadores - Moçambique, 16/08/2023, grifos nossos).

Mediante o argumento, eles nos pedem colaboração. Outro autor-pesquisador argumenta ainda, no processo de compreender o contexto moçambicano, sobre a articulação com a legislação e a possibilidade de mudanças:

Agora, nós como faculdade de educação sempre estamos abertos a qualquer instituição, em ciência ou por outros, por vários fatores. Por um lado é a própria aprendizagem dos docentes. Quando a gente se envolve com colegas de outros países, a gente aprende e desenvolvemos. Por outro lado, é que **nós também gostaríamos que nossos estudantes, por pós-graduação, se envolvessem com outros estudantes, vivendo em outras áreas, esferas de conhecimento etc** (Muianga, reunião técnica e de planejamento - Moçambique, 26/02/2025, grifos nossos).

Analisamos tal contexto sob a ótica habermasiana da compreensão da realidade, como um processo intersubjetivo, racional e comunicativo, no qual os sujeitos dialogam de forma livre e igualitária para interpretar, questionar e transformar o mundo em que vivem, nos níveis objetivos, sociais e subjetivos. Acredita-se ainda que a compreensão plena da realidade envolve refletir criticamente sobre as estruturas de poder, ideologia e dominação que distorcem a comunicação.

No geral, destacamos que, no movimento de compreender o contexto, ou seja, a realidade que se apresenta em um processo de colaboração que se constitui, que os autores-pesquisadores já manifestam suas intenções. Isso abrange o pressuposto da intenção de mudança, compreendida neste estudo como a pretensão em que “[...] os pesquisadores em pesquisa-ação não podem escamotear a questão, já que ela está no bojo de sua problemática [...]” (Barbier, 2007, p. 107).

No contexto moçambicano, compreendemos a partir dos argumentos anteriores dos autores-pesquisadores, que configuram-se como demanda e necessidade discussões que proporcionem aos estudantes entender os processos que permeiam

investigações pela via da pesquisa-ação com objetivo de, considerando as possibilidades, desenvolver processos a partir dessa metodologia de pesquisa. Ancorados nos pressupostos da pesquisa-ação e do agir comunicativo “[...] a partir da autorreflexão crítica tais profissionais possam constituir-se em uma comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas concepções e ações, possibilitando outros/novos modos de conceber e produzir conhecimentos” (Queiroz *et al.*, 2023, p.184).

A autorreflexão crítica aqui proposta se constitui como um coletivo de sujeitos críticos, comprometidos com a formação colaborativa, dialógica e transformadora. Ela está profundamente alinhada à perspectiva da pesquisa-ação crítica e à teoria crítica da educação, inspirada por autores como Carr e Kemmis (1988), Habermas (2013) e Paulo Freire (1998), incluindo as produções do Grufopees realizadas ao longo de mais de uma década.

Desse modo, considerando as intencionalidades de um dos autores-pesquisadores do contexto moçambicano e as intencionalidades do grupo de pesquisa, passamos ao próximo tópico da seção — a 2ª função mediadora da relação teoria e prática, qual seja a organização dos processos de aprendizagem.

8.2 A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: DAS INTENÇÕES INDIVIDUAIS ÀS INTENÇÕES COLETIVAS

Após a compreensão do contexto, o levantamento de demandas e de necessidades oriunda de consenso provisório (Habermas, 2004), ou seja, de uma integração social e comunicativa entre os envolvidos, em que o interesse está voltado à emancipação, é imprescindível sistematizar o planejamento das ações, delineando como são organizadas para posteriormente serem desenvolvidas. Nesse sentido, passamos à **organização de processos de conscientização** (Habermas, 2000), assumimos a perspectiva da colaboração, em que nos processos que se estabelecem é pleiteada a “[...] a participação do pesquisador na ação social que se investiga e, ainda, que os participantes se convertam em investigadores” (CARR; KEMMIS, 1988, p.13).

As ações que vêm sendo desenvolvidas em colaboração e parceria entre as instituições são possíveis, pois fundamentam-se na perspectiva dos processos que são orientados pelo agir comunicativo e pela racionalidade comunicativa (Habermas, 2012) como forma de produção do conhecimento, ou seja, aquela racionalidade que

[...] traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria a fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (Habermas, 2012, p. 35).

Nesse contexto, evidencia-se que, para além das demandas e das necessidades apresentadas pelo contexto moçambicano em um formato que podemos considerar com uma intencionalidade que identificamos, qual seja, o processo formativo discente e docente, não definimos previamente um currículo para o processo que se constitui. No entanto, ao passo em que o grupo vai se encontrando e se reunindo, as decisões vão sendo tomadas. Isso fica evidente no discurso do diretor da Faculdade de Educação/UEM:

[...] Eu acredito que pode ser uma boa interação e troca de experiência. Sim, com certeza. E basicamente é isso que eu posso responder. **Os vossos interesses também são nossos.** As áreas que vocês estão a referir aqui, também trabalham nela. Então, será uma boa troca de experiência. [...] **A gente pode fazer um plano.** Também, se calhar, lançar uns alunos próprios. Que podemos tentar discutir. Um próximo encontro. E também podemos abrir espaço para os estudantes que a gente traz na Educação Inclusiva. Eles falam daquilo que estão fazendo (Muinga, reunião técnica e de planeamento - Moçambique, 26/02/2025, grifos nossos).

Por outro lado, o Grufopees, na fala da coordenadora do grupo, sugere algumas ações para o primeiro encontro formativo do Grupo de Estudo-Reflexão:

E aí eu, talvez a gente possa pensar, e aí eu deixo para o professor também, num próximo encontro nosso, **esse encontro hoje seria um encontro mais de apresentação mesmo**, a gente se conhecer, né, num próximo encontro, se o senhor tem interesse, talvez, de convidar outros colegas, professores aí da faculdade de educação, ou, como o senhor falou, alunos, né, e aí a gente fazer uma discussão mais alargada, e como eu falei, embora nossa aproximação seja pelo viés da investigação-ação, a gente também tem um interesse bastante grande de discutir as questões da formação continuada, né, e da formação de professores, como um todo, e as questões da educação inclusiva, né, também. [...] **Eu penso, professor, que a gente possa ter um outro contato, um outro momento de diálogo. Então, um pouco mais alargado. Onde o senhor possa convidar que possam ser alunos desse mestrado de Educação Inclusiva. Outros alunos interessados, outros colegas, professores também. Que a gente possa ter um outro momento**

de diálogo. Para também saber um pouco das demandas, das discussões nessa área. O que está sendo problematizado (Almeida, reunião técnica e de planejamento - Moçambique, 26/02/2025, grifos nossos).

À vista disso, com a responsabilidade de colaborar na constituição de processos para formação pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, articulam-se as intenções moçambicanas às do grupo de pesquisa brasileiro. Assim, temos construído a nossa relação de colaboração, elaborando proposta formativa pela via da pesquisa-ação inicialmente com o diretor da Faculdade de Educação e posteriormente envolvendo estudantes e professores da instituição vinculados ao Projeto de Pesquisa e Extensão em parceria do grupo de pesquisa de ambas as universidades. Nesse movimento, o Grupo de Estudo-Reflexão concordou que o primeiro encontro formativo seria, conforme disposto no Quadro 10:

Quadro 10 – 1º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão entre Brasil e Moçambique sobre pesquisa-ação

Data/Horário	Ações/Temáticas	Participantes	Mediador (a)	Local
19/03/2025 13h às 15h (BR) 18h às 20h (MZ)	TEMA: Educação Inclusiva, Formação de Professores e Pesquisa-ação: diálogo entre Brasil e Moçambique	Grufopees/Ufes (estudantes e professores) Faculdade de Educação/UEM (estudantes e professores)	Prof ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida Prof. Dr. Xavier Justino Muinga	<i>Google Meet</i>

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O primeiro encontro constituiu-se um momento em que os participantes dialogaram sobre as temáticas de interesse comum às duas instituições de ensino superior, tendo como foco do diálogo o que abrange os contextos e os processos sob a temática proposta no Brasil e em Moçambique.

Além do explicitado no Quadro 10, no encontro houve outros momentos: a) breve apresentação introdutória sobre o Grufopees; b) compartilhamento de duas pesquisas de mestrado⁴⁵ de integrantes do Grufopees que trabalharam a partir da pesquisa-ação com o foco na formação e na gestão da educação inclusiva; c) os estudantes de

⁴⁵ *A gestão de Educação Especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de Marataízes/ES: a pesquisa-ação em foco e Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia.*

Moçambique presentes compartilharam o título do trabalho que estão a fazer ou o que estão pensando em fazer.

Embora a temática discutida nesse encontro tenha sido determinada, evidenciamos que o diretor da Faculdade de Educação (UEM) reforça o discurso já emitido na reunião técnica e de planejamento (26/02/2025), agora diante dos estudantes, em relação às suas intenções:

[...] por outro lado, **queria que do nosso lado, os nossos estudantes, particularmente, aprendessem um pouco sobre a pesquisa-ação.** É verdade que não foi uma apresentação taxativamente de pesquisa-ação, mas **eu espero que nesses encontros nós vamos ter uma programação que vamos falar da pesquisa-ação**, porque nós, do nosso lado, a gente faz muito pouco a pesquisa-ação (Muianga, 1º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 19/03/2025, grifos nossos).

A partir desse argumento, compreendemos que há intenção de que os estudantes tenham a possibilidade de conhecer e posteriormente desenvolver um método de pesquisa que conduz o participante a desenvolver uma visão crítica de práticas, sobretudo no que diz respeito às questões da Educação, visando a transformá-las (Carr; Kemmis, 1988). Chama atenção nas discussões e reflexões que foram sendo desenvolvidas o fato de que estudantes estão no início do curso, conforme argumento do diretor:

[...] **aqui temos alguns estudantes do primeiro ano que estão a começar o mestrado em Educação Inclusiva**, que estão a começar este ano. De certeza **as ideias ainda são muito, muito embrionárias**, mas acredito que têm alguma ideia e podem partilhar conosco em um minuto, minuto e meio para conseguirmos todos apresentar alguma coisa [...] (Muianga, 1º encontro de Grupo de Estudo-Reflexão, 19/03/2025, grifos nossos).

Evidenciamos que estarem no início do curso não impediu que os estudantes enriquecessem as discussões com suas reflexões e contribuições. Em um dos momentos do encontro, ao refletirmos sobre as pesquisas apresentadas, a importância de escutar sobre a pesquisa-ação e as pesquisas apresentadas, apresentou-se o seguinte argumento: “[...] Eu posso dizer que estou meio perdido, mas achei interessante... estar aqui e participar. [...] Mas gostei de conviver, recebi o convite e estou a gostar da minha presença... aqui neste fórum. É mais um aprendizado que está a valer a pena [...]” (Josefe, 1º encontro de Grupo de Estudo-Reflexão, 19/03/2025).

É interessante perceber através das falas dos estudantes como a pesquisa-ação se apresenta como algo novo para eles. Isso vai ao encontro do que a compreensão do contexto moçambicano nos mostra em relação ao escasso desenvolvimento de pesquisas pela via da pesquisa-ação no país e na realidade da instituição. Desse modo, proporcionar esse momento de diálogo reflexivo aos estudantes corrobora os processos orientados pela racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), pois possibilita aos envolvidos debruçarem sobre seus contextos (Barbier, 2007), além de “[...] permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação [...]” (Barbier, 2007, p. 57).

Nessa perspectiva, os estudantes, ao proferirem sobre o que pretendem desenvolver, demonstram nos argumentos uma compreensão do contexto em que estão inseridos e da possibilidade de desenvolver uma pesquisa-ação:

[...] Queria agradecer primeiro pela partilha de experiência... da Nazareth e do Rafael Carlos... foram experiências deveras importantes. **Despertou em mim... uma necessidade grande mesmo de pesquisar...** cada vez mais em assuntos... Bom, para o meu campo de pesquisa... eu gostaria de analisar as metodologias de ensino... utilizadas pelos alunos com necessidades especiais auditivas... particularmente na escola especial [...] **Mas já, depois deste encontro, vejo que se calhar... haverá uma necessidade de estender um pouco mais... este campo de pesquisa. Provavelmente, à posterior, poderei... estender a minha pesquisa... se olhar para outras áreas [...]** (Elsa, 1º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 19/03/2025, grifos nossos).

Ficamos entusiasmados com as falas dos estudantes ao expressarem a intenção de aprender mais e a possibilidade de suas pesquisas serem desenvolvidas pela via desse método de pesquisa. Nosso contentamento fundamenta-se na aposta do “formar formando-se” (Pantaleão, 2009), em que o estudante, ao possibilitar processos pela via da pesquisa-ação aos outros, também se forma nesse processo.

No seguimento do processo formativo que se constitui, observando o movimento das espirais cíclicas da pesquisa-ação de planejamento, ação, observação e reflexão (Carr; Kemmis, 1988), iniciamos ao final do encontro o planejamento do segundo. Na ocasião, o diretor da Faculdade de Educação/UEM, demonstrou interesse na continuidade:

[...] **para os próximos encontros de facto vamos continuar** e eu também apoio esta troca de como é que posso chamar? Este diálogo, melhor dizendo, falamos de diálogo isso e vai ajudar muito os nossos estudantes com base

nas perspectivas do de outras regiões, neste caso o Brasil para ver o que eles podem fazer porque muitas das vezes só a gente interage entre nós aqui e às vezes isso não nos abre muito a perspectiva de vermos o que é que nós podemos fazer para aqueles que vão querer abraçar a pesquisa-ação eu posso ajudar podemos ajudar também com outros colegas do Brasil em conjunto e podemos avançar [...] (Muianga, 1º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 19/03/2025, grifos nossos)

Ampliando o diálogo a fim de planejar o encontro seguinte, ele ainda argumentou em outro momento: “[...] a ideia é nós talvez darmos mais ferramentas aos estudantes sobre pesquisa-ação, [...] É sobre os fundamentos mesmo. Trazermos os fundamentos, discutirmos com eles, para começarem a se identificar” (Muianga, espaço discursivo, 09/04/2025). Nesse sentido, a organização do encontro se configurou conforme disposto no Quadro 11:

Quadro 11 – 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão entre Brasil e Moçambique sobre pesquisa-ação

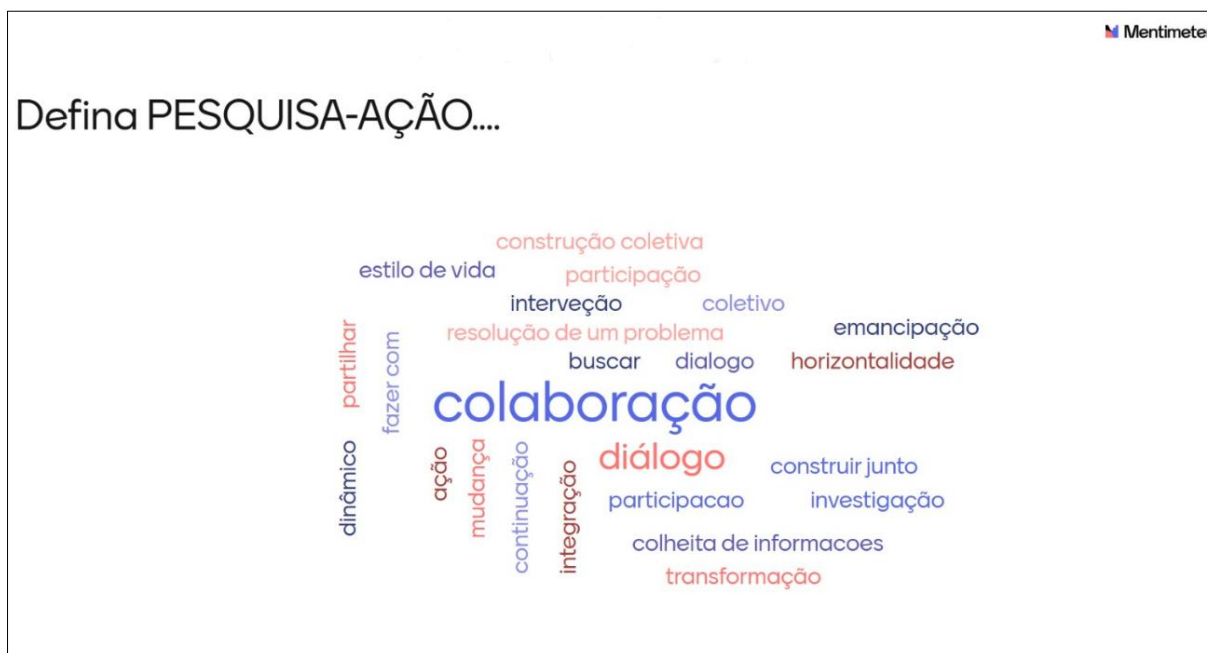
Data/Horário	Ações/Temáticas	Participantes	Mediador (a)	Local
21/05/2025 13h às 15h (BR) 18h às 20h (MZ)	TEMA: Os fundamentos da pesquisa-ação	Grufopees/Ufes (estudantes e professores) Faculdade de Educação/UEM (estudantes e professores)	Profª Drª Mariangela Lima de Almeida Estudantes (um da Graduação) e (duas da pós-graduação)	<i>Google Meet</i>

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O 2º encontro constituiu-se um momento em que os participantes dialogaram sobre a trajetória histórica da pesquisa-ação nos diferentes países, as perspectivas de pesquisa-ação e, de modo objetivo, visando a algo inicial, mostraram-se os pressupostos que compõem a pesquisa-ação. No encontro, houve também momentos, para: a) definir pesquisa-ação; b) compartilhar de que modo a metodologia da pesquisa-ação poderia ajudar a cada um no seu projeto de pesquisa; c) avaliar o encontro.

Nesse encontro, em seu momento inicial, propusemos aos participantes que, em uma palavra, definissem a pesquisa-ação. A ideia era que todos pudessem colocar o que viesse à mente ao falar em pesquisa-ação. A configuração desse momento ficou conforme Figura 7:

Figura 7 – Nuvem de palavras com definição dos participantes sobre pesquisa-ação



Fonte: Arquivos do Grufopees (2025).

Através do aplicativo *Mentimeter*, a partir da proposição colocada pela mediação no momento, os participantes expuseram algumas reflexões sobre a pesquisa-ação. Nota-se que colocar essa reflexão logo no início do 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão foi essencial para o momento expositivo e dialogado que viria a seguir, pois possibilitaria que os envolvidos reconhecessem seus pontos de vista diante dos fundamentos da pesquisa-ação. Nesse sentido, observamos nos argumentos a seguir, por exemplo, o pressuposto da intenção de mudança, quando os participantes se colocavam no grupo:

[...] fui eu que coloquei **resolução de um problema**. Ah, bem. **Escolhi esta frase porque eu acredito que é nesse tipo de pesquisa que busca-se resolver um problema real com a participação ativa dos envolvidos na pesquisa**. Então, o investigador, nesse caso, não fica apenas a observar, mas trabalha junto com o grupo de pessoas envolvidas para poder entender e melhorar a situação [...] (Hilário, 2º Encontro do Grupo de Estudo-reflexão, 21/05/2025, grifos nossos).

Se calhar usar uma das palavras que eu coloquei, intervenção, que tem um pouco a ver com aquilo que disseram os colegas, onde **a pesquisa-ação, de fato, serve para resolver um problema real através de uma intervenção do pesquisador em conjunto com os outros intervenientes de uma organização ou uma instituição**, mais ou menos posso dizer isso (Muianga, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025, grifos nossos).

De fato, a pesquisa-ação está intrinsecamente ligada à resolução de um problema, o que conhecemos como pressuposto da intenção de mudança. A mudança está no

bojo da problemática em uma pesquisa-ação (Barbier, 2007), assim como com ela “[...] pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social [...]” (Thiollent, 1947. p, 41).

Como há proposições para mudanças no que tange aos contextos em investigação, vale destacar que, em outros aspectos, elas também podem acontecer. Corroborando essa afirmação, N. Silva (2019) analisa em relação a um processo de pesquisa-ação desenvolvido o seguinte argumento: “[...] O processo me proporcionou crescimento pessoal e profissional, não necessariamente de forma separada, mas uma intercalada à outra. Eu era uma pessoa e profissional antes, e saio diferente de como eu entrei” (Silva, N., 2019, p. 196).

Embora os participantes tenham se colocado na proposta de definir a pesquisa-ação, reflexões sobre de que modo a metodologia da pesquisa-ação poderia ajudar no seu projeto de pesquisa também ganharam força. Considerando a fase inicial do curso de Mestrado em Educação Inclusiva, aos estudantes foram oportunizados reflexão e compartilhamento quanto à viabilidade ou não de desenvolver uma pesquisa-ação em seu estudo.

Sobre as reflexões apresentadas, as relações que se estabeleceram entre os participantes e a diferente forma de produção do conhecimento ganharam destaque. Sobre as relações que se estabeleceram, uma estudante argumenta:

[...] Primeiro, ela vai ajudar para a resolução de problemas, durante a minha pesquisa, e também **poderá ajudar para garantir que haja um desenvolvimento maior dos participantes, incluindo uma reflexão crítica**, e também, para além disso, pode ajudar (Catete, 2º Encontro do Grupo de Estudo-reflexão, 21/05/2025, grifos nossos).

Compreendemos que, na pesquisa-ação, as relações entre os envolvidos são movidas por interesses (Habermas, 2014) e, segundo a forma como as ações são orientadas, ela possibilitará diferentes ações e conseqüentemente diversas mudanças. O argumento da estudante evidencia que, em um possível projeto de pesquisa a ser desenvolvido pela via da pesquisa-ação, considerando a intenção de que os participantes se envolvam a partir de reflexão crítica, como também remete a uma pesquisa-ação oriunda de interesse crítico-emancipatório, com ação orientada

por um agir comunicativo que gera consenso provisório. Em relação à outra forma de produção do conhecimento, uma estudante explica:

[...] apesar de não pretender fazer uma pesquisa-ação, eu entendo que ela auxilia principalmente o modo de eu ver o sujeito da minha pesquisa. Não como um mero objeto que eu vou lá estudar, entender ou aplicar alguma coisa para poder entender o fenômeno. Mas **entender o sujeito também como alguém que é produtor de conhecimento e que junto a mim a gente vai chegar a processos que podem formular saberes** (Prederigo, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025, grifos nossos).

Na colocação da autora-pesquisadora, mesmo não tendo como objetivo uma pesquisa-ação, percebe-se que, no desenvolvimento de um projeto de pesquisa que assume a pesquisa-ação como método, ele tende a viabilizar uma produção de conhecimento a partir da relação que se estabelece entre sujeito-sujeito. Esse entendimento reforça as proposições habermasianas pela racionalidade comunicativa (Habermas, 2012) dos processos, em que o conhecimento que se produz, além de ser reflexivo e crítico, é proveniente do envolvimento de todos.

Finalmente, ainda nesse encontro, considerando o movimento cíclico do processo (Carr; Kemmis, 1988), a mediadora propiciou aos participantes oportunidade para uma breve avaliação do encontro, onde poderiam destacar o que acharam do encontro ou, se tivessem alguma sugestão para o próximo encontro, poderiam compartilhar. Chamam atenção os argumentos de três estudantes:

O encontro foi produtivo e deu para aprender muito! E já agora, estou eternamente ansioso para próximo encontro (Nhacatete, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025).

Muito produtivo! Nova abordagem para mim e foi lançada a semente para aprofundamento sobre pesquisa-ação. O trabalho dado vai desafiar-me e ajudar na consolidação do conhecimento. Estou mesmo muito crua na matéria mas motivada (Lopes, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025).

Nos foram apresentadas as bases que facilitarão compreender os passos subsequentes da pesquisa-ação (Ossifo, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025).

Os estudantes, para além de gostarem do processo desenvolvido, também demonstraram intenção em continuar os estudos e desbravar as possibilidades da pesquisa-ação para seus processos. Isso nos faz pensar no argumento de que a pesquisa-ação “[...] mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que resolve” (Barbier, 2007, p.144).

Essas questões suscitadas, que, de algum modo, posteriormente tendem a se configurar em novas outras ações, necessitam estar organizadas e ter a coparticipação de todos os envolvidos, o que evidencia a importância da mediação no processo de pesquisa-ação. Desse modo, a organização dos processos de conscientização vem se constituindo na relação que se estabelece entre os envolvidos. Na premissa que estamos desenvolvendo entre os participantes da Faculdade de Educação/UEM) e do Grufopees, sempre evidenciamos a importância dos papéis e a implicação de todos os envolvidos dentro dos processos. Quando se assume a perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação, os processos são socialmente construídos para que haja emancipação dos envolvidos. Além da necessidade de todos estarem implicados, essa implicação deve ser guiada por interesses do coletivo (Franco; Lisita, 2014; Franco, 2018).

Vale destacar que os processos continuam! Ao final do segundo encontro do Grupo de Estudo-reflexão, partindo da avaliação dos estudantes, já emergem as próximas ações. Na fala da mediadora ela argumenta: “[...] Muito bom, né? Dá para a gente uma ideia de intenção onde a gente aprofunda [...]” (Almeida, 2º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025). Já o diretor da Faculdade de Educação/UEM declara:

Bom, eu não tenho, de novo, muita coisa para dizer, apenas agradecer o fato de fazer parte deste grupo e também poder trazer os meus colegas, os meus estudantes, para aprender um pouco mais sobre a pesquisa-ação. Que, na realidade, para um país como Moçambique, a pesquisa-ação é muito importante. E nós precisamos de utilizar a pesquisa-ação para a transformação de muitas coisas. Há muita coisa em Moçambique que precisa de mudar. E se nós apostarmos na pesquisa ação, se calhar isso pode nos ajudar a desenvolver ainda um pouco mais rápido em relação ao passo que estamos a dar agora. Vamos continuar a divulgar a pesquisa-ação, porque é onde nós podemos ter as nossas próprias vozes para a transformação da sociedade [...] (Muianga, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025).

Sendo assim, no planejamento ao final do encontro, a coordenadora do Grufopees e o diretor da Faculdade de Educação/UEM argumentam:

E se a gente permanece, então, A gente até falou aí no final, com esses pressupostos, a gente pensou em estar aprofundando cada um desses pressupostos, porque realmente é um convite. E uma coisa, professor Xavier, que eu falei de forma breve, mas que a gente tem identificado, é que a tradição da pesquisa ação vai se constituindo na América do Norte, vai se constituindo aqui na América do Sul, na América Latina, vai se constituindo na Europa, a gente tem alguns movimentos na Austrália também, e a gente

tem uma incipiência muito grande no continente africano. E a gente espera realmente contribuir com, vamos dizer assim, com o que o senhor falou, que a pesquisa possa ser utilizada. No caso, em Moçambique, dentro das condições dos contextos políticos, sociais, educacionais daí de Moçambique (Almeida, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025).

Eu acho que sim, porque para nós é necessário termos esses encontros, principalmente quando se trata de a gente ouvir vozes fora do nosso contexto, porque às vezes costuma-se dizer que os santos da casa não fazem milagres. Então, quando forem pessoas de fora, talvez possa chamar a atenção e as pessoas comecem a pensar no uso desta pesquisa para os seus trabalhos. Porque eu acredito, como eu tinha dito anteriormente. A pesquisa-ação dá-nos voz a nós próprios sobre o que nós queremos mudar (Muianga, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025).

Desse modo, ficou definido que o próximo encontro aconteceria em agosto de 2025, com o tema *A negociação do problema de investigação na pesquisa-ação*. A negociação é um dos pressupostos que perpassam os processos com esse método de pesquisa. Além disso, dada a importância, seria muito interessante a mediação do terceiro encontro do Grupo de Estudo-Reflexão ser dividida com alguém de Moçambique que pudesse trazer, em umas duas pessoas, um pouco do contexto educacional e institucional da pesquisa científica no país. O objetivo do encontro giraria em torno de discutir o que constitui a negociação do problema de pesquisa nos diferentes países e refletir sobre o modo como as diferentes perspectivas de pesquisa-ação orientam a negociação do problema.

Finalmente, tendo em vista os processos que se constituem e vão se organizando, não podemos deixar de apresentar no tópico a seguir, ainda de modo incipiente, a 3ª função mediadora que diz respeito à condução da luta política.

8.3 A CONDUÇÃO DA LUTA POLÍTICA: CONSTITUÍNDO UMA PESQUISA-AÇÃO

Assumimos como premissa, os argumentos de Thiollent (1947), quando afirma que uma “[...] pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação [...]” (p. 69). Além disso, para o teórico “[...] trata-se de uma ação na qual os principais participantes são os membros da situação ou da organização sob observação [...]” (Thiollent, 1947, p. 69).

Sendo assim, no grupo de estudo-reflexão, é fundamental e exige-se “[...] a seleção de estratégias adequadas, a resolução das questões táticas e a condução da prática”

(Carr; Kemmis, 1988, p. 160, tradução nossa), ou seja, **a condução da luta política** (Habermas, 2013). No processo que se constitui com Moçambique, nessa que corresponde a 3ª função da relação teoria e prática, a condução da luta política é onde desenvolve-se as ações que foram planejadas e organizadas.

No contexto em que se constitui o processo de pesquisa-ação, apesar de termos um processo formativo acontecendo, ainda há ações para serem definidas no coletivo. Contudo, é importante evidenciar os diálogos intencionais com as movimentações que já vem acontecendo.

No primeiro encontro do grupo de estudo-reflexão o diretor da Faculdade de Educação (UEM) coloca no momento do estudo sua intenção com a colaboração e parceira que vem se estabelecendo:

[...] eu queria dizer que nós temos muita matéria para a gente abraçar a pesquisa-ação ouvimos aqui estudantes do mestrado em educação inclusiva que estão no campo e a pesquisa-ação mesmo é para aqueles que estão a trabalhar na área e poderão encontrar alguns modelos para implementar, é o caso dos estudantes que falaram, por exemplo de formação dos pais. Então, em coordenação com os colegas do Brasil, nós podemos estudar vários modelos escolher um modelo e implementá-lo com base na pesquisa-ação e vermos como é que nós podemos formar os nossos encarregados de forma efetiva e isso pode nos ajudar a terminar muito rapidamente as nossas pesquisas [...] (Muianga, 1º Encontro do Grupo de Estudo-reflexão, 19/03/2025).

De modo geral, observamos que já se apresenta a intenção de que os estudantes possam a partir dos estudos sobre a pesquisa-ação, que manifestem o interesse de em seus projetos de pesquisa utilizem-se dessa metodologia para desenvolverem suas investigações. Nesse sentido, buscando registrar a participação desses estudantes nesse processo formativo, no segundo encontro do grupo de estudo-reflexão essa situação permeou parte da discussão:

[...] Eu conversei essa semana com o diretor de pesquisa, daqui da nossa universidade, falei desse movimento que nós estamos fazendo, um movimento que a gente espera que continue também de diferentes formas, mas esse movimento que a gente está fazendo de formação, ele sugeriu para nós que a gente pudesse talvez registrar como uma disciplina optativa, um seminário, dentro das nossas instituições, tanto o senhor aí, dentro da Eduardo Mondlane, né, e quanto eu aqui dentro da UFES [...] (Almeida, 2º Encontro do Grupo de Estudo-reflexão, 21/05/2025).

Aqui, os nossos currículos são um pouco rígidos. Nós não podemos criar uma nova disciplina para além daquelas que já existem, que foram aprovadas

pelos órgãos colegiais. Nós só podemos fazer como seminários mesmo, assim como estamos a fazer. [...] Agora, o que acontece é, vocês desse lado podem registrar como disciplina e os nossos estudantes aqui em Moçambique podem ir buscar aí no Brasil. Não tem problema! [...] (Muianga, 2º encontro do Grupo de Estudo-Reflexão, 21/05/2025).

Assim, considerando os diálogos estabelecidos conforme tais argumentos, a coordenadora do Grufopees/CNPq-Ufes ficou de verificar essa ação dentro da secretaria do programa de pós-graduação no qual o grupo de pesquisa está vinculado a fim de identificar como seria possível o registro desses estudantes no curso que passaria a ser ofertado para os estudantes como uma disciplina.

O Grufopees/CNPq-Ufes, ao longo de 10 anos junto às redes municipais e estaduais de ensino do estado do Espírito Santo, colaborou com processos formativos desenvolvidos pela via da pesquisa-ação em uma perspectiva inclusiva. Ao final do processo, os envolvidos tinham como proposta de ação a elaboração de projetos e ações formativas constituídas e implementadas pelos gestores, pensando a formação continuada dos profissionais da Educação dos municípios.

Tanto o último projeto de pesquisa do grupo, intitulado *Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão de educação especial: a região sul do estado do Espírito Santo*⁴⁶, quanto as dissertações de mestrado dele oriundas (Bento, 2019; Brito, 2021; Queiroz, 2021; Silva, F., 2019; Silva, N., 2019; Soave, 2021; Vieira, 2020) evidenciam a possibilidade e a potência de processos constituídos por essa via. Sendo assim, acreditamos que o processo que se constitui, possibilitará que os envolvidos, sobretudo os estudantes brasileiros e moçambicanos, compreendam e desenvolvam propostas de pesquisa pela via da pesquisa-ação.

É importante destacar que das produções acadêmicas levantadas, mapeadas e analisadas a perspectiva da pesquisa-ação que se apresentam nos poucos trabalhos encontrados caracterizam-se pela via da pesquisa-ação técnica e/ou colaborativa. Nossa aposta está na possibilidade de a partir do contexto de pouca tradição de produção do conhecimento pela via da pesquisa-ação e das demandas formativas que

⁴⁶ Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da Chamada MCTI/CNPQ/Universal 14/2014 - Processo N° 455731/2014-1, também aprovado e registrado no Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Ufes (PRPPG/Ufes) com n° 4064/2013.

emergem, seja possível formar docentes para desenvolver pesquisa-ação no presente e no futuro.

É importante também garantir que a constituição e a viabilidade dos processos pela via da pesquisa-ação sejam desenvolvidas a partir das parcerias e colaborações. Assim, reconhecemos a “[...] importância da universidade como espaço público nesse fluxo, em seu papel de uma instituição parceira que tem muito para contribuir e pensar sobre a formação com/para o coletivo [...]” (Almeida *et al.*, 2019, p. 154).

A colaboração continua...

Esse movimento inicial de colaboração com Moçambique mostrou para todos do grupo de pesquisa que, para compreender e analisar os pressupostos epistemológicos e filosóficos da pesquisa-ação, é fundamental se colocar para colaborar. Ademais, os grandes estudiosos da pesquisa-ação (Michel Thiollent, Maria Amélia Franco, David Tripp, Kenneth Zeichner e outros) nos mostram que, para compreender e avançar com o conhecimento acerca dos pressupostos da pesquisa-ação, torna-se fundamental fazer uma pesquisa-ação.

9 COMPREENSÕES CONSTRUÍDAS E POSSIBILIDADES DE NOVOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PESQUISA- AÇÃO

Esta tese nasceu dentro do contexto do projeto de pesquisa, intitulado *Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos*, coordenado pela Prof^a Dr^a Mariangela Lima de Almeida e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq-Ufes), que focaliza a análise e a colaboração com as redes de ensino por meio pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Diante desse processo, deu-se a constituição das nossas questões aos objetivos de pesquisa. Durante esse percurso, ocupamo-nos em compreender os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão para transformação da realidade na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto do Brasil, de Moçambique e de Portugal, os quais tomam a pesquisa-ação como forma de investigação.

Para detalharmos o nosso objetivo geral, delineamos três objetivos específicos para a redação final do trabalho, quais sejam: 1) mapear a produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) em estudos sobre pesquisa-ação produzida no período de 2010-2023 que têm como objeto a formação docente e a educação inclusiva; 2) analisar os interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos (relatórios de estágio, dissertações e teses) e nos argumentos ditos (espaço discursivo) defendidos pelos autores-pesquisadores e que perpassam a compreensão da realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados; 3) colaborar para a sistematização de processo formativo em parceria com estudantes e professores da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, considerando o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional.

Nesta parte final, empenhamo-nos em retomar os movimentos constituídos e fazer algumas considerações sobre eles. Assim sendo, organizamos a seção em quatro subtópicos. Inicialmente evidenciamos algumas aproximações e distanciamentos em

relação à produção acadêmica mapeada, depois retomamos os movimentos constituídos a partir dos objetivos, sobre os quais tecemos algumas considerações em relação às potências na e para a compreensão da realidade; logo a seguir, apresentamos possibilidades para novos outros diálogos e novas outras pesquisas; por fim, mostramos nosso papel na constituição da tese.

9.1 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS QUE EMERGEM SOBRE A PESQUISA-AÇÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Ao lançamos mão em nossa tese do Estudo Comparado Internacional, conforme mencionado, reconhecemos a perspectiva da compreensão e do pressuposto de que o conhecimento válido é aquele produzido com o *outro* (Ferreira, 2008; Habermas, 2003, 2004). Para tanto, assumimos uma pesquisa da pesquisa (Vielle, 1981 *apud* Silva, 2013) e tivemos os espaços discursivos (Almeida *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2023) como principal estratégia para obtenção dos dados. Analisamos e interpretamos os dados fundamentados a partir dos círculos argumentativos (Almeida, 2010; França, 2023). Desse modo, ressaltamos que alguns processos foram compreendidos.

Relativamente ao mapeamento da produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) em estudos sobre pesquisa-ação produzida no período de 2010-2023 que têm como objeto a formação docente e a educação inclusiva, procuramos responder ao nosso questionamento: quais conhecimentos produzidos a partir da produção acadêmica (relatórios de estágio, dissertações e teses) e do diálogo com os discursos dos autores-pesquisadores sobre pesquisa-ação no período de 2010-2023 contribuem para o refinamento teórico-epistemológico sobre a compreensão e a transformação da realidade?

Nesse contexto, consideramos de fundamental importância destacar entre aproximações e distanciamentos que, nos primeiros movimentos do levantamento, encontramos algumas dificuldades em relação ao *locus* de busca, porque, nos três cenários investigados, era preciso entender os processos de constituição dos repositórios. Em relação ao Brasil e a Portugal, o levantamento poderia ser realizado nos repositórios no âmbito do país ou no âmbito da instituição sobre a qual estávamos

focando o nosso olhar. Já em Moçambique, essa possibilidade pôde acontecer no domínio do repositório da própria instituição a ser pesquisada.

Em Moçambique, ainda existem barreiras no que tange à publicização das produções acadêmicas e científicas, principalmente desigualdade em relação à penetração da internet no continente.

Em África, a penetração da Internet nos países lusófonos é de 19,9%, quando a média de penetração no continente africano é de 26,9%; na Europa, a penetração da Internet em Portugal é de 67,6%, quando a média de penetração no continente europeu é de 77,7%; [...] Na América do Sul, a penetração da Internet no Brasil é de 67,5%, sendo a média de penetração na América do Sul de 66,7% (Martins, 2017, p. 36).

Com efeito, a média do continente africano se cifra em 26,9%. Brasil e Portugal, de acordo com os dados, possuem força de penetração da Internet de aproximadamente 67,5%, ou seja, existe, uma grande discrepância de introdução da internet entre as populações dos três diferentes países lusófonos.

Nesse contexto, quando passamos ao mapeamento das produções, evidenciamos em relação ao contexto moçambicano uma escassa produção em que a pesquisa-ação foi utilizada como metodologia de pesquisa, ao contrário dos outros dois países em análise. No entanto, não se pode relacionar a pouca produção que assume esse método de pesquisa somente a situação da não publicização dos estudos, porque, conforme observamos nos resultados, há pouco envolvimento das IES junto aos docentes e discentes com essa perspectiva de produção do conhecimento, dado seu contexto histórico, político, educacional e econômico.

Nesse sentido, devido a esse distanciamento de Moçambique em relação ao desenvolvimento da produção do conhecimento pela via da pesquisa-ação, Brasil e Portugal podem auxiliar Moçambique no sentido de pensarem, por exemplo, em colaborações e parcerias, possibilidades de viabilizarem processos de pesquisa por esse viés, tendo em vista os processos no âmbito das IES desses dois países que focalizam essa metodologia. Tal possibilidade pode ser uma realidade também, porque é de interesse, no caso da UEM, através de suas orientações institucionais, a “[...] promoção de mobilidade de docentes, investigadores e estudantes [...]” (Moçambique, 2023. p. 610).

Em relação às produções mapeadas, ao atentarmos para aquelas cujo objeto foi a formação docente ou a educação inclusiva, observamos um distanciamento entre os três países. Concernente ao Brasil, destacamos o expressivo quantitativo de produções que focalizaram essas temáticas na Ufes, diferentemente do que acontece em Moçambique e Portugal, aqui representados respectivamente pela UEM e pela UMinho. Embora não tenha sido foco do mapeamento, é importante evidenciar que a UMinho se destaca nos estudos referentes à temática da prática pedagógica.

Na proposta de construirmos conhecimento com o outro, conforme assumido neste estudo comparado, talvez seja uma possibilidade para os outros dois países a criação de movimentos nas instituições que possibilitem ampliar os processos pela via da pesquisa-ação tomando como objeto essas temáticas. Consideramos essa viabilidade, conforme observamos, já que, no Brasil, o quantitativo de produção nesses temas pode estar associado às linhas de pesquisas dos programas de pós-graduação e aos grupos de pesquisa que se debruçam sobre os processos formativos e inclusivos. Consideramos até mesmo a implementação das políticas públicas educacionais, sendo possíveis se entenderem a pesquisa-ação como possibilidade para transformação.

Nessa mesma perspectiva de Estudo Comparado, Portugal também indica para o Brasil e Moçambique outros possíveis no que perpassa a formação docente, tendo em vista que evidenciamos uma realidade que não observamos nos outros dois contextos em relação à produção acadêmica: os relatórios de estágios. Esses ao serem elaborados na fase do estágio supervisionado do estudante e desenvolvidos pela via da investigação-ação, possibilita-lhes na formação inicial um processo direcionado em que o discente, junto a docentes de uma instituição de ensino e sob a supervisão de um orientador, assume em seu processo a espiral de planejamento, ação, observação e reflexão (Carr; Kemmis, 1988).

Ademais, no estudo comparado com vistas a compreender os processos que perpassam a produção do conhecimento sobre pesquisa-ação no Brasil, em Moçambique e em Portugal, entre as aproximações e os distanciamentos, consideramos que, de fato, é importante compreender os contextos, para que seja possível perceber as especificidades de cada localidade, a fim de observar por

exemplo o quantitativo de produções, as temáticas que são abordadas, entre outros pontos que são relevantes para a investigação a que se propõe o pesquisador.

9.2 OS INTERESSES E O MODOS DE COMPREENDER A REALIDADE PARA TRANSFORMAÇÃO: POTÊNCIAS NA E PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE

Quando focalizamos nosso olhar para análise dos interesses que emergem da produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos e nos argumentos ditos defendidos pelos autores-pesquisadores que perpassam a compreensão da realidade para transformação nos diferentes modos de fazer pesquisa-ação entre os países investigados, buscamos responder nossas questões: de que modo os contextos influenciam o modo como os autores-pesquisadores compreendem a realidade? Como o pressuposto teórico-metodológico e epistemológico da compreensão da realidade emerge na produção acadêmica acerca da pesquisa-ação nos argumentos escritos e nos argumentos ditos dos autores-pesquisadores no Brasil, em Moçambique e em Portugal? Quais são os interesses identificados nos pressupostos assumidos pelos autores-pesquisadores na produção acadêmica dos diferentes contextos investigados?

Inicialmente consideramos como fundamental que, para pensar a pesquisa-ação em países lusófonos, precisamos refletir sobre a importância de construir um corpo de conhecimento em parceria com os diferentes contextos. Quando os autores-pesquisadores se colocaram no círculo argumentativo, retomando seus processos em busca de refletirem sobre os modos como os contextos influenciaram o movimento de compreensão da realidade, observamos que, nos três países investigados, as políticas-educacionais e institucionais são abordadas nas pesquisas.

Na conjuntura das políticas-educacionais, analisamos que, no processo de compreensão da realidade na pesquisa, a gestão da política pública se apresenta como fundamental. Assim, em relação às aproximações, compreendemos que os aspectos e as orientações no âmbito das políticas são considerados, sobretudo conforme constatamos nos argumentos e nos discursos dos autores-pesquisadores

dos países investigados. Além disso, pode haver eficácia para a materialidade das políticas.

No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo havendo essa proximidade em relação à questão da gestão da política pública no âmbito das políticas-educacionais nos três países, os processos desenvolvidos pela via da pesquisa-ação são diferentes conforme os interesses que influenciam os modos de compreensão da realidade e delinearão posteriormente a investigação.

Quando colocamos nosso foco para o ambiente institucional, três enfoques são dados nos atos de fala pelos autores-pesquisadores, sendo eles: a formação (inicial e continuada), o tempo e o financiamento, recurso e parceria. Acerca da formação, consideramos que, nos diferentes cenários, as IES que fizeram parte do estudo em tela, seja sobre formação inicial, seja sobre formação continuada, existe uma força no acercamento dos discentes para desenvolverem pesquisa-ação, o que pode contribuir para uma nova forma de produção do conhecimento que ultrapassa a racionalidade instrumental (Habermas, 2012).

Por outro lado, as diferenças ficam evidentes quando se focaliza mais na formação inicial em Portugal, continuada no Brasil ou em um pouco das duas como em Moçambique, situação essa que ocorre considerando as circunstâncias de cada país.

Concernente à questão do tempo, observamos que os autores-pesquisadores, colocaram esse fator como um desafio a ser superado, segundo as características e os desdobramentos de uma pesquisa-ação. No entanto, mesmo com suas particularidades, é possível articular movimentos propositivos a fim de mitigar a problemática referente a essa questão, como no caso da Ufes no Brasil, em que o estudante inserido em grupos de pesquisa com projetos pela via da pesquisa-ação pode vincular seu projeto individual ao do grupo, para assim acelerar alguns processos que permeiam o início de pesquisas oriundas desse método. Essa aceleração pode ocorrer também através de articulações entre as instituições de ensino com vistas à colaboração mediante a situação da UEM em Moçambique.

Em relação a financiamento, recurso e parceria, é entendimento mútuo entre os autores-pesquisadores que cada contexto possui a sua especificidade em relação a

essas questões. Em tempo, consideramos que ficou como consenso provisório que cada instituição pode apreender com as saídas e as soluções que cada uma utiliza para melhor aproveitamento do que perpassa tal questão.

No entanto, entre proximidades e afastamentos, embora os autores-pesquisadores chegassem ao entendimento mútuo de que os aspectos evidenciados dentro desses dois contextos (político-educacional e institucional) são considerados na compreensão da realidade, existem tanto os interesses das instituições quanto os interesses ou não de cada ambiente, permeados por fatores internos ou externos. Além disso, há um consenso provisório de que emergem outros pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos nesse processo e que, conforme os interesses e a maneira como esses perpassam a compreensão da realidade, diferentes modos de agir no desenvolvimento da pesquisa-ação serão assumidos.

A intenção de mudança é o primeiro pressuposto que, conforme os argumentos expostos no círculo argumentativo, emerge na compreensão da realidade. Os autores-pesquisadores, ao compreender o contexto, se propõem a contribuir para ele. Nessa ocasião, eles se colocam falando a partir da contextualização dos contextos nas justificativas, nas intenções ou nos objetivos específicos propostos. Assim, ao atentarmos à intencionalidade da proposta de transformação colocada por eles, consideramos nos três contextos que há intenções para obtenção de resultado preliminarmente definido. Observamos essa intencionalidade evidenciada no contexto moçambicano. Pode haver eficácia em processos assim na compreensão da realidade, porque há o intuito de que uma transformação direcionada e específica aconteça.

Observamos que existem as mudanças constituídas na parceria que se estabelece do pesquisador com os envolvidos no processo, como ficou evidente em relação ao contexto de Moçambique e Portugal. Assim, a força na vontade de mudar está na ação de se estabelecer um coletivo entre o pesquisador e os envolvidos, para compreender os processos em a partir disso, propor mudanças. Finalmente, mediante as intenções de mudança, apresentam-se aquelas que perpassam o âmbito das concepções e das práticas dos envolvidos. Essas intenções, cujo vigor se mostra na proposta de entender os processos para transformar, estão presentes nos contextos brasileiro e

português. A partir das intencionalidades e dos modos como essas vão se delineando, pode-se indicar a transformação a que se chegará.

A relação entre pesquisador e participante é outro pressuposto que emerge na compreensão da realidade. Nela indicamos como a relação entre eles vão se estabelecendo ao entender o contexto. Ao olharmos para os argumentos nos resultados e considerações, observamos que se destacam em Moçambique as relações que são oriundas das intervenções do autor-pesquisador e expectativa dos participantes. Podemos considerar como frágil, pois os participantes como espectadores não são considerados. Em Moçambique e Portugal, as relações se estabelecem a partir de processos em conjunto, tanto de movimentos de intervenção quanto de movimentos colaborativos. Atentamos que a robustez das relações assim possibilita aos participantes promoção da participação. Enfim, pela via de colaboração e negociação entre todos os envolvidos, sublinhamos o Brasil e Portugal. A influência dessa relação está no fato de todos colaborarem entre si para mudança de concepções e de práticas.

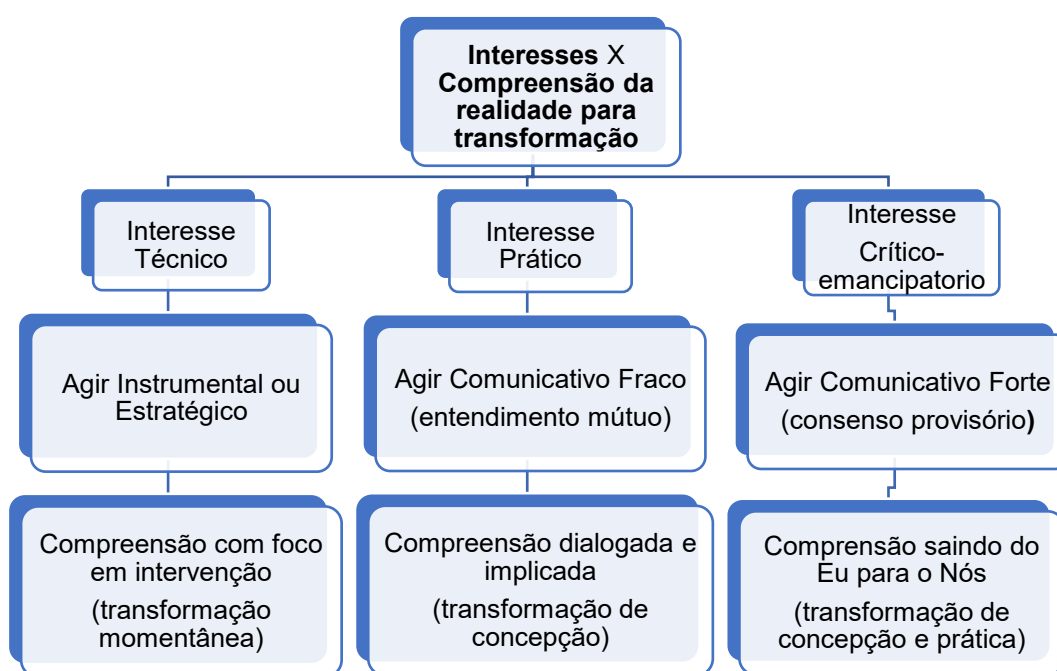
O processo de pesquisa, por sua vez, é o terceiro pressuposto que, conforme os argumentos expostos no círculo argumentativo, emerge na compreensão da realidade. Os autores-pesquisadores, a partir de ações, estratégias e processos empreendidos nas pesquisas, seja pela via da intervenção, seja pela via das ações colaborativas e negociadas, tendem a sobrepairar o processo de pesquisa na compreensão da realidade. Os processos de pesquisa podem ser apreendidos desde o agir instrumental técnico ou estratégico ao agir comunicativo fraco (entendimento mútuo) e agir comunicativo forte (consenso provisório). Processos que tendem ao agir instrumental estão presentes em produções e argumentos expressos por autores-pesquisadores moçambicanos. Dado o contexto diverso no país, observamos uma viabilidade para desenvolvimento de pesquisa-ação no país, a partir desse agir, apesar dos desafios que se presentificam no que tange às pesquisas que têm como foco a mudança, mesmo que essa seja pequena e que a ação seja impressa pelo pesquisador.

Em relação ao agir estratégico somado ao agir comunicativo fraco, ou seja, para entendimento mútuo, autores-pesquisadores de Moçambique e Portugal

desenvolveram pesquisa-ação considerando esse agir no processo. O poder desses processos reside no envolvimento dos participantes, mesmo que de forma mínima no processo do autor-pesquisador, diferentemente do agir instrumental. No Brasil e em Portugal, destaca-se processo de pesquisa conduzido a partir do agir comunicativo forte, ou seja, aquele que visa ao consenso provisório. A potência desse agir perpassa o fato de todos se envolverem nas etapas e ações, serem corresponsáveis e tornarem-se em autores e investigadores de seus processos.

Finalmente, entre aproximações e distanciamentos que se observam nos diálogos estabelecidos no círculo argumentativo, podemos constituir o organograma da Figura 8 a partir das nove produções acadêmicas analisadas e dos argumentos externados nos espaços discursivos. Também foram considerados os contextos e os pressupostos que emergem sobre os interesses constitutivos do conhecimento que são impressos nos modos de compreender a realidade:

Figura 8 – A relação entre os interesses e os modos de compreender a realidade para transformação



Fonte: Elaboração da autora (2025) a partir de estudos de Almeida (2010) e Habermas (2014).

Dessa forma, considerando os interesses constitutivos do conhecimento (Habermas, 2014) e os modos como o pressuposto da compreensão da realidade para transformação ocorre nos diferentes cenários investigados, reafirmamos nossa tese de que **é fundante haver interesse emancipatório perpassado por agir**

comunicativo forte entre os participantes (autores e atores) na compreensão da realidade em uma pesquisa-ação para que ocorra transformação significativa de concepções e ações dos contextos investigados.

É importante reafirmar que, para este estudo, que toma para análise os argumentos e os discursos dos autores-pesquisadores em nove produções acadêmicas e os argumentos externados nos espaços discursivos, se evidenciam as considerações aqui colocadas. A partir das demandas de outros pesquisadores e de pesquisas às quais se propuserem, os resultados e análises podem ser diferentes.

A inovação desta tese compreende a abordagem comparativa entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade do Minho (UMinho) no que diz respeito à compreensão da realidade para transformação na pesquisa-ação/investigação-ação. A análise comparativa dessas IES contribui para uma compreensão ampla dos contextos e de alguns pressupostos da pesquisa-ação que já emergem na compreensão da realidade, contribuindo para o avanço da produção do conhecimento na área da Educação.

De mais a mais, a utilização da teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas, como fundamento teórico para constituição dos espaços discursivos e análise comunicativa para compreender a realidade com vista à transformação, constitui uma contribuição representativa para a área, pois ressalta o valor da comunicação, do diálogo e da reflexão entre os cidadãos na produção do conhecimento que possibilita a mudança, tão importante nos processos de pesquisa-ação.

9.3 POSSIBILIDADES PARA NOVOS OUTROS DIÁLOGOS, OUTRAS REFLEXÕES E NOVAS OUTRAS PESQUISAS

Considerando a relação teoria e prática na pesquisa-ação, procuramos responder a nossa questão: de que maneira a colaboração com o contexto moçambicano contribui para o aprofundamento do pressuposto da compreensão da realidade? Ao entender os interesses que perpassam o pressuposto da compreensão da realidade para transformação na produção acadêmica de relatórios de estágios, dissertações e teses e nos discursos produzidos pelos autores-pesquisadores no contexto do Brasil, de

Moçambique e de Portugal, com base na pesquisa-ação como forma de investigação, consideramos que era preciso colaborar diretamente com o contexto, sobretudo o moçambicano, ou seja, iniciar o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, que tivesse momento de diálogos e reflexões sobre os contextos, por exemplo, entre outros aspectos para aprofundar nos pressupostos dessa metodologia de pesquisa.

Assim, ao analisar o pressuposto da compreensão da realidade para transformação em nossa tese, o contexto de Moçambique nos impôs e provocou a possibilidade de colaboração, pois assim podemos conhecer mais o contexto, aprofundar sobre ele e verificar se há viabilidade de desenvolver colaboração pela via da pesquisa-ação que tenha sentido para os moçambicanos.

Para além da colaboração com o contexto moçambicano, na perspectiva do compreender para transformar, consideramos que há outras possibilidades para pesquisadores que se debruçam a compreender e analisar processos de pesquisa desenvolvidos pela via da pesquisa-ação. Tais processos se organizam nas seguintes ações: focalizar os pressupostos, tais como a intenção de mudança, a relação entre pesquisador e participante, como também o processo de pesquisa; entender como esses pressupostos são delineados quando os estudos tomam também como objeto de investigação as temáticas da formação docente e educação inclusiva; analisar como os processos de pesquisa-ação se constituíram nos diferentes contextos; dentre outros.

9.4 NOSSO PROCESSO NA CONSTITUIÇÃO DA TESE

Como estudante que se debruça na investigação da pesquisa-ação desde os tempos da graduação, antes de propor o objetivo desta tese, também precisei compreender a minha realidade para desenvolver um estudo comparado, tendo em vista, que assumimos o outro não na perspectiva de descrevê-lo, mas sim de interpretá-lo e, a partir de uma abordagem crítica, apreender e colaborar com ele.

Nesse sentido, desde o início do doutorado, estava com três países em análise. A escassa produção do conhecimento pela via da pesquisa-ação não foi o suficiente para que desistíssemos do contexto moçambicano; pelo contrário, encontramos a

partir dos espaços discursivos desenvolvidos com os professores-orientadores no pressuposto da compreensão da realidade a possibilidade de seguir.

Através dessa insistência chegamos ao entendimento de que, considerando os diferentes contextos para aprofundar os pressupostos da pesquisa-ação, no nosso caso, o da compreensão da realidade, era preciso colaborar diretamente com o contexto. Assim, atualmente há um processo de colaboração com vistas à pesquisa-ação sendo desenvolvido com a Faculdade de Educação da mais antiga universidade moçambicana.

Dessa jornada, destacamos que os desafios e as possibilidades andaram de mãos dadas, no caso, através dos espaços discursivos (Almeida, 2010; Silva *et al.*, 2023) e da análise comunicativa, possível a partir dos círculos argumentativos (Almeida, 2010; França, 2023; Almeida *et al.*, 2024). Os espaços discursivos como estratégia de produção de dados se configuraram como um desafio para nós, porque considerar e respeitar seus fundamentos a partir das regras do discurso (Habermas, 1989) não é algo tranquilo, pois há o espaço que pode ser individual e pode ser coletivo, em que há muito mais pessoas envolvidas ou não no discurso usando argumentos. O(s) mediador(es) precisa(m) estar atento(s) a tudo e todos de modo que essas regras sejam respeitadas.

Como possibilidade, os espaços discursivos apresentaram-se como fundamental para que conseguíssemos captar no discurso dos autores-pesquisadores e professores-orientadores os argumentos que muitas vezes e por diversos fatores não são externados nos relatórios de estágios, nas dissertações e nas teses. De fato, nesse momento, eles tiveram a oportunidade de externarem muito daquilo que não ficou explícito na produção acadêmica, além de retomarem, quando ela de fato existe, a análise do que mudou posteriormente a sua inserção em determinado contexto.

Quando olhamos para a análise comunicativa, pela via dos círculos argumentativos, os desafios que evidenciamos são: as escolhas dos argumentos dos participantes, uma vez que eles podem ser oriundos de documentos, produções acadêmicas e espaços discursivos; a mediação das situações de discurso nesse círculo, uma vez que nele também as regras do discurso se fazem presentes.

Desenvolver essas duas ações foram desafiadoras, pois possibilitar que todos se colocassem em relação a uma determinada temática e chegassem a um entendimento mútuo e a um consenso, mesmo que provisório, no que tange às questões que nos propusemos responder e aos objetivos a serem alcançados, é algo sobre o qual podemos fazer uma analogia a Barbier (2007, p. 33) quando diz que uma pesquisa-ação “[...] não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos”. No entanto, a possibilidade na análise comunicativa está exatamente em proporcionar que diferentes argumentos, externados através de documentos contextuais, espaços discursivos, produção científica e intencionalidades sejam colocados e haja a possibilidade de entendimento mútuo e consensual.

É importante lembrar que, de fato, não estávamos desenvolvendo uma pesquisa-ação, mas sim analisando processos de pesquisa que foram desenvolvidos pela via de uma, o que ainda não se constituía algo sistematizado, considerando a forma de analisá-la, ou seja, pela via da análise comunicativa a partir do círculo argumentativo. Sendo assim, corroboramos Barbier (2007), pois realmente não dava para ser morno, aloprado, formalista e muito menos preguiçoso.

Chegamos ao final de uma jornada! E que jornada! Se nos perguntarem: quais as intencionalidades para o futuro, responderemos: considerando a compreensão da realidade para transformação, vislumbramos a continuidade das ações colaborativas com o contexto moçambicano, através dos projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos pelo grupo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, T. P. C.; VILARDO, M. A. T.; FERREIRA, A. P. Acesso das pessoas com deficiência mental aos direitos e garantias previstos na Lei Brasileira de Inclusão por meio do Sistema Único de Assistência Social. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. especial 4, p. 190-206, dez. 2019.
- ALMEIDA, G. A. Nota Preliminar do Tradutor. *In*: Habermas, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- ALMEIDA, M. L. **A produção científica sobre pesquisa-ação na interface com a inclusão escolar**: um estudo comparado internacional (Chamada CNPq N ° 09/2022 – P Q 2). Vitória, 2022. (Em edição).
- ALMEIDA, M. L. Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016. p. 169-190. v. 1.
- ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, M. L. *et al.* Análise comunicativa da pesquisa-ação pela via dos círculos argumentativos. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. esp. Anais do XX Colóquio Habermas e XI Colóquio de Filosofia da Informação, p. 28-40, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2024v11e-7396>.
- ALMEIDA, M. L. *et al.* A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1199-1214, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15121> . Acesso em: 2 out. 2022.
- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S. Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação especial inclusiva, conceituações, medicalização e política**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 260-281.

ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018.

ALMEIDA, M. L.; FRANÇA, B. R. B.; QUEIROZ, R. C. **Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação**: um olhar a partir dos Círculos Argumentativos. 2023. (No prelo).

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ALVES, A. M. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual**: análise de teses e dissertações brasileiras. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Carlos, 2018.

AMORIM, M. M. **Direito a educação superior para pessoas com deficiência no Brasil e Uruguai**: estudo comparativo no decênio da inclusão - 2006-2016. 2019. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 10 ago. 2025.

AZEVEDO, E. M. P. A contribuição da teoria dos atos de fala para um modelo habermaseano de audiências públicas. **Revista ft**, São Paulo, v. 119, n.2, p. 1-48, fev. 2023. Disponível em: <https://revistافت.com.br/a-contribuicao-da-teoria-dos-atos-de-fala-para-um-modelo-habermaseano-de-audiencias-publicas/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Tradução de Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1. n. 2, p. 27-43, 2001.

BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENARDO, H. C. **Análise da contribuição do apoio profissional mútuo no desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Naturais e Matemática da Escola de Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Naturais e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2014.

BENGOECHEA, S.; CORTÉS, F.; ZEMELMAN, H. Investigación empírica y razonamiento dialéctico: a propósito de una práctica de investigación. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, v. 24, n. 93-94, 1978.

BENTO, M. J. C. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. **A construção de uma política pública de educação especial inclusiva na Região Serrana do Espírito Santo**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V.; CARVALHO, D. S.; ALMEIDA, M. L. A Região Sul do Espírito Santo: do movimento de pesquisa à construção da política para formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.) **Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 183-200.

BIGARELLA, N.; BASSI, T. M. S. Movimento histórico do direito à educação para as pessoas com deficiência: prescrições das Constituições brasileiras. **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 2, p. 727–737, abr. 2023.

BOANE, F. C. **Análise do processo de formação contínua de professores para a implementação das inovações curriculares no Ensino Básico ao nível da ZIP Beira-Mar, distrito de Marracuene**. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONANÇA, R. M. C. S.; CASTANHO, M. G. B.; MORGADO, E. M. G. O decreto-lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v.1 5, se1, p. 135-143, 2022.

BONFIM, J. O. C. B. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**: uma análise de teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020. 2021. 160 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial**: estudo comparado Brasil e Portugal. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRAGANÇA, N. S. **O trabalho docente na interface educação especial e educação de jovens e adultos em realidades brasileira e mexicana**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União nº 129**, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22-23. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRECIANE, K. **Processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no Brasil e na Itália**: um estudo comparado. 2020. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRITO, L. G. B. **A formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão**: perspectiva crítica como possibilidade. 2021. 264

f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul. 2010.

CARDOSO, D. M. Estudo comparado de sistemas de Educação Especial/Inclusiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino Especial: Domínio Cognitivo e Motor) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, 2022.

CARR, W. Critical Action Research Today. **Estreidiálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, n. 1, p. 14-26, jul. 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: contribuições da teoria do agir comunicativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico metodológicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>.

CARVALHO, T. P. **Análise de teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CASAGRANDE, R. C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado: 2000 a 2009**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

CASTRO, C. **Características e finalidades da Investigação-Ação**. Coordenação do ensino do Português na Alemanha, 2012. Disponível em: <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2025.

CATANI, D. B.; NÓVOA, A. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (século XIX e XX). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000.

CAU, M. M. **Motivações, experiências e oportunidades de desenvolvimento profissional de professores: um estudo nas escolas secundárias do município de Matola, Moçambique**. 2017. 409 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade

de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2017.

CAVALCANTE, E. B. **Educação de surdos**: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CHEIRAM, M. C.; CARLESSO, J. P. P. O painel semântico como recurso didático inovador no ensino superior. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 8, n. 9, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i9.1271>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662200001/560662200001.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

CHISTÉ, P. S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/BMSKXCrTRNYJwP5RzYhYJWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.

COELHO, E. R. M. R. **Análise da utilização dos resultados de avaliação no processo de ensino e aprendizagem**: experiências e práticas dos professores da 12ª classe da disciplina de Matemática da Escola Secundária 25 de Setembro de Quelimane. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2018.

CONCEIÇÃO, J. H. **A processualidade da aprendizagem e do ensino na educação superior**: um estudo comparado internacional no campo da educação especial. 2022. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação especial no ensino superior**: processos sociais comparados entre México e Brasil. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CONGRESSO BIENAL DA REDE LUSÓFONA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA – ESTREIADIÁLOGOS, 3., 2021, *online*. **[Relatório...]**. Disponível em: <https://www.carn.org.uk/events/conferences/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, L. **Pesquisa-ação na área da saúde**: uma proposta marxista a partir de revisão de escopo. 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CORTESÃO, L. Trabalho de Freire em África e a pesquisa-ação-participativa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 82-92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210089>.

COUTINHO, C. P. *et al.* Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia Educação e Cultura**, Braga, v. 8, n. 2, p. 455-479, 2009. Disponível em:

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%*c3%a7*%*c3%a3o* Ac%*c3%a7*%*c3%a3o* Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o%20Ac%c3%a7%c3%a3o%20Metodologias.PDF). Acesso em: 8 ago. 2025.

COUTINHO, R. L. **Ensino superior e suas práticas inclusivas**: entrelaces entre as teias que movem a formação continuada de docentes no Brasil e no México. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.

CURY, C. R. J. Os trinta e cinco anos da educação na Constituição de 1988. **Proposições**, Campinas, v. 34, p. 1-23, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/rh6fhCndfq3Y8RjTGKzj9Jk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/ago. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/797VnWgmBHvsnvbJJytzKnP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

DEMO, P. **Pesquisa e a construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEVECHI, C. P. V. **Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico**. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DEVECHI, C. P. V. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 259-273, jul./dez. 2010.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G. O. Futuro da educação comparada: das interpretações de mundo à comunicação com o outro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-15.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, p. 1-15, 2018.

DOBROVOSKI, M. **Formação continuada de professores na escola**: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo. 2021. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DUARTE, G. M. **Audiência pública no Supremo Tribunal Federal: uma arena de dissenso em construção?** 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação: possibilidades no contexto educativo. **Estreidiálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, n. 1, p. 76-93, jul. 2016.

ELIA, M. F.; SAMPAIO, F. F. Plataforma Interativa para Internet (PII): uma proposta de pesquisa-ação a distância para professores. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12., 2001, Vitória. Educação a Distância mediada por Computador, 2001. **Anais [...]**. Vitória: Ufes. p. 247-252.

ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. Milton Keynes: Open University Press. 1991.

FELL, A. F. A.; RODRIGUES FILHO, J.; OLIVEIRA, R. R. Um estudo da produção acadêmica nacional sobre gestão do conhecimento através da teoria do conhecimento de Habermas. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 5, n. 2, p. 251-268, 2008.

FERNANDES, L. S. **Os modos como as ações são empreendidas na pesquisa-ação: um estudo comparado Brasil e Portugal**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, P. D. **Formação continuada de professores da educação básica no Brasil e na Argentina: um estudo comparado de políticas de formação em contexto educacional inclusivo**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Cascavel, 2020.

FILIPPO, D. Pesquisa-ação em sistemas colaborativos. **Sistemas colaborativos**, Campinas, v. 1, p. 449-466, 2011.

FONSECA, J. Contributos da investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. *In*: ESTRELA, T. *et al.* **Formação profissional: investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas**. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. 2013. (edição em CD-ROM).

FONSECA, K. H. O. Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. **Revista Onis Ciência**, Braga, v. 1, ano 1, n. 2, set./dez., p. 16-31, 2012.

FONTES, P. V. A reflexão epistemológica de Habermas e a sua proposta de racionalidade comunicativa. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 20, n. 1, p. 277-288, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v20i1.1356>.

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 . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica. **Estreidiálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, n. 2, p. 111-127, dez. 2016.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 41-70.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXI, n. 72, ago. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

FREITAS, A. S. **O estado do conhecimento sobre deficiências múltiplas no conjunto de publicações brasileiras no período entre 2000 e 2012**. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FRENTE NACIONAL PELA REVOGAÇÃO DAS RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2019 E 01/2020 E PELA RETOMADA DA IMPLEMENTAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015. **Manifesto [REVOGA BNC-Formação]**. [s. l.], [2023]. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Manifesto__REVOGA_BNC_Forma%C3%A7%C3%A3o_18Abr.pdf. Acesso em: 06 mai. 2025.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

GAMBOA, S. S. **Conferência de Encerramento**. Youtube, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/conferenciadeencerramento>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 2. reimp. Campinas: Praxis, 1998.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2018.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/449>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. 95 p. (Série Pesquisa; 1).

GIAROLA, F. R. O povo novo brasileiro: mestiçagem e identidade no pensamento de Darcy Ribeiro. **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n. 1, p. 127-140, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N.; RALIN, V. L. O. Ação comunicativa em Habermas e pesquisa-ação: diálogos para formação na universidade. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 358-375, out./dez. 2018.

GODOY, E. R. S. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

GOERGEN, P. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-posições**, Campinas, n. 5, v. 20, p. 5-28, jul. 1996.

GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

GOMES, L. R. O consenso como perspectiva de emancipação implicações educativas a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-1712--Int.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-posições**, Campinas, v. 33, p. 1-21, set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>.

GRUNDY, S. **Curriculum: Product or Praxis**. London: The Falmer Press, 1988.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução de Paulo A. Soethe. Revisão de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, 2021.

INTANQUÊ, S. T; SUBUHANA, C. Educação Pós-Independência em Moçambique. **Revista África e Africanidades**, ano XI, n. 26, abr., 2018.

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-Ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1. p. 1-17.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: políticas locais para a inclusão escolar. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona (State University), v. 23, p. 1-20, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1648>.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqgggBZ49hHSggcX96sji/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 out. 2022.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **A natureza da pesquisa-ação**: o planejador de pesquisa-ação. Vitória: Universidade Deakin, 1998.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory action research, communicative action and the public sphere. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.), **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. USA: SAGE Publications, 2007.

KUHN, D. D. Condições sociais para a formação do conhecimento: como compreender o “fazer científico”: considerações sobre a posição epistemológica de Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 27, n. 1, p. 9-20, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/4192/pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LARA, A. C. H. S. **A organização do terceiro setor e a renovação da relação do Estado com a sociedade civil**. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Direito, Belo Horizonte, 2006.

LEITE, T.; VALENTE, B.; CAMPOS, J. O desenvolvimento de competências numa Licenciatura em Educação Básica: a perspectiva de diplomados e professores. **CIED. Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 1-26. 2024. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/382>. Acesso em: 11 abr. 2024.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LUCAS, E.; MANGAS, N.; MARQUES, J. P.; NICOLAU, A. **A importância do ensino superior politécnico em Portugal para o desenvolvimento regional**: o caso do Politécnico de Leiria. Leiria. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.rigual.org/wp-content/uploads/2022/05/Forges-14-21.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 1-20. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1301-1332, dez. 2004.

MANDLATE, E.; NIVAGARA, D. Políticas de acesso ao ensino superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 12, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2019.

MARCHÃO, A.; HENRIQUES, H. Entre a investigação-ação, a supervisão e a reflexão na formação inicial de educadores de infância no Portugal de hoje. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p.5-17 out/dez 2019.

MARTINS, M. L. Comunicação da ciência, acesso aberto do conhecimento e repositórios digitais o futuro das comunidades lusófonas e ibero-americanas de ciências sociais e humanas. *In*: MARTINS, M. de L. (org.). **A internacionalização das comunidades lusófonas e ibero-americanas de ciências sociais e humanas – o caso das ciências da comunicação**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus. 2017. p. 19-58.

MARTINS, M. L. A lusofonia no contexto das identidades transnacionais e transcontinentais. **Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 3-11, jan./mar. 2018.

MARTINS, T. M. M. M. **A letra e o gesto: estruturas linguísticas em língua gestual portuguesa e língua portuguesa**. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/1793b99b-52cf-4aba-aed9-f4befde47a03/content>. Acesso em: 31 out. 2022.

MATALUNA, M. B. **Políticas de atendimento escolar a pessoas com necessidades educacionais especiais: um estudo comparado (Brasil e Argentina)**. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan.-mar., 2015.

MELO, A. S. E de; MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/MM3jfxNVLZG9JP3bcmXpf8H/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2022.

MELO, K. K. G. **A produção do conhecimento em educação especial e educação inclusiva no Centro-Oeste brasileiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. D. **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

MENEZES, I. S. de. **A noção de esfera pública, seu caráter normativo e seu desdobramento na filosofia de Jürgen Habermas**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MILICE, G. N. M. Educação inclusiva em Moçambique: percurso e percalços. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. e12244, 2023.

MOÇAMBIQUE. **Anexo do Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: Plano Operacional 2020-2022. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-22-mozambique-esp_anexos.pdf. Acesso em: mar. 2022.

MOÇAMBIQUE. **Assembleia Popular**. Aprova a Constituição da República de Moçambique. Maputo, 1990.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 29, de 13 de agosto de 2010**. Aprova o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior. Maputo, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 60, de 18 de novembro de 2011**. Aprova o Estatutos do Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente-General Armando Emílio Guebuza. Maputo, 2011.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 1, de 17 de março de 2023**. Lei que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior. Maputo. 17 mar. 2023.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18, de 28 de dezembro de 2018**. Revisa a Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo. 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4, de 23 de março de 1983**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Maputo, 1983

MOÇAMBIQUE. **Política Nacional de Educação**. Maputo, 1995.

MOÇAMBIQUE. **Política sobre a Pessoa com Deficiência**. Maputo, 1999.

MOÇAMBIQUE. **Resolução nº 40, de 10 de julho de 2020**. Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. Maputo, 2020.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MONTEIRO, M. H. W. **Ciência e tecnologia: produção de conhecimento em Moçambique entre 2003 e 2008**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOREIRA, M. A. F. F. L. **A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês**. 1996. Dissertação (Mestrado em Supervisão – Língua Estrangeira Inglês) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 1996.

MUARA, J. M. V. **Produção científica em políticas públicas educacionais em Moçambique**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MUIANGA, X. **The role of ICT in the shift towards student-centred learning in higher education: Eduardo Mondlane University, Mozambique – a case study**. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia da Computação e Sistema) – Universidade de Estocolmo, Lilla Hörsalen, 2019.

MULIMA, I. I. **Análise da contribuição da Formação Contínua de Professores na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Básico**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.

MUNHOS, A. T. B. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: estudo das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de Psicologia e de Educação (com concentração em Psicologia) no Brasil (2002 a 2006)**. 2009. 151 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São, São Paulo, 2009.

NAIDITCH, F. Pesquisa-ação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/314-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

NANDJA, A. J. **Análise da Implementação das Estratégias de Educação Inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2021.

NASCIMENTO, A. P. **Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. *In*: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (org.). **Educação comparada: rotas além-mar**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-63.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

NUNES, S. S. *et al.* Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdzXy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2024.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Arned, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília. UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

PINTO, C. M. **Por um olhar transhabermasiano: a esfera pública virtual como tecnologia cognitiva**. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PINTO, L. M. C. S. **Educação não-formal: um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007.

PIRES, C. M. M. G. **A voz da criança sobre a inovação pedagógica**. 2013. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança, Metodologia de Supervisão em Educação de Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013.

Disponível em:

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25441/1/A_Voz_da_Crianca.pdf.

Acesso em: 9 ago. 2015.

PIZZI, J. **Ética do discurso**: a racionalidade ético-comunicativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PLATÃO. **República**. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar. **Informativo Técnico-Científico Espaço do INES**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 50-60, jan./ jun. 2010. Disponível em:

<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1481/1528>. Acesso em: 1 fev. 2024.

PORTAL ELETRÔNICO DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE (PGM). **Governo de Moçambique**. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

PORTUGAL. Agência Portuguesa do Ambiente. **Relatório do Estado do Ambiente (REA) 2022/2023**. Lisboa, 2023. Disponível em:

https://rea.apambiente.pt/sites/default/files/rea/REA%202022_2023_pdf_vfinal_11_10_2023.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

PORTUGAL. Decreto de Aprovação da Constituição: Constituição da República Portuguesa (CRP). **Diário da República nº 86**, Lisboa, 10 abr. 1976. Série I, p. 738-775. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 106/98, de 24 de abril de 1998: Estabelece normas relativas ao abono de ajudas de custo e de transporte pelas deslocações em serviço público. **Diário da República nº 96**, Lisboa, 24 abr. 1998. Série I, p. 1832-1837.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 112, de 29 de novembro de 2023: Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República nº 231**, Lisboa, 29 nov. 2023. Série I, p. 4-14.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República nº 129**, Lisboa, 6 jul. 2018. Série I, p. 2918-2928. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PORTUGAL. **Despacho RT-03/2020, de 20 de dezembro de 2019**. Revoga o Despacho RT-85/2019 que Regulamento Académico da Universidade do Minho. Braga, 2020.

PORTUGAL. Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). **Diário da República**, n. 217, Lisboa. Série I-A, p. 5082-5083.

PORTUGAL. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo Ministério da Educação. **Diário da República nº 237/1986**, Lisboa, 14 out. 1986. Série I, p. 3067-3081. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República nº 38**, Lisboa, 22 fev. 2007. Série I, p. 1320-1328. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/diario-republica/38-2007-127033>.

PORTUGAL. Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Despacho Normativo nº 15, de 16 de junho de 2021. Homologa as alterações aos Estatutos da Universidade do Minho. **Diário da República nº 115**, Lisboa, 16 jun. 2021. Série II, p. 35-77. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/15-2021-165201923>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros. **Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022**. Lisboa, 2018. Disponível em: <https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/introducao-pt-2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PREDERIGO, A. L. **Pesquisa-ação, formação e inclusão escolar**: diálogos com autores-pesquisadores da região sudeste do Brasil. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (Pnud). **Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH)**. Nova Iorque (Estados Unidos), 2020: a próxima fronteira – o desenvolvimento humano e o Antropoceno. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2020pt.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tecituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

QUEIROZ, R. *et al.* Autorreflexão e pesquisa ação-crítica : tecendo diálogos. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. esp. Anais do XIX Colóquio Habermas e X Colóquio de Filosofia da Informação, p. 184-196, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2023v10nesp2.p184-196>.

RAMOS, R. A. Contribuições de Jürgen Habermas para o debate epistemológico iniciado por Karl Popper e Theodor Adorno. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, e79-e97, maio/ago. 2017.

REPA, L. Apresentação à edição brasileira. In: HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RIOS, A. R. F. **Compreender e desenvolver o Espaço Aberto como meio de formação complementar de futuros atletas de alta competição**: o papel da supervisão. 2016. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2016. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59755/1/Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

RODRIGUES, B. D. F. V. **A Rainbow of possibilities**: by hook or crook everyone can do it! Aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas no Ensino de inglês do 1º CEB. 2023. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2023. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/92066/1/Barbara%20Daniela%20Fonseca%20Vilarinho%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

ROZARIO, E. M. **A escola quilombola do Linharinho, Conceição da Barra - ES**: a relação entre a escola, o currículo e a comunidade. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, mai./ago. p. 380 - 412, 2010.

SCHMITT, B. D.; MEDEIROS, J. C. Pesquisa-ação: direcionamento das produções de artigos científicos da área de educação física e saúde. **Cinergis**, ano 15, v. 15, n. 3, p. 163-167, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/cinergis.v15i3.5171>.

SEIFERT, R. E.; VIZEU, F. Tréplica – Davi e Golias: possibilidades de ruptura ao gigantismo em estudos organizacionais e de gestão. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 160-168, jan./fev. 2015.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, F. N.; PREDERIGO, A. L.; ALMEIDA, M. L. Diálogos sobre pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada na escola. **Estreidiálogos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, n. 5, p. 60-77, jul. 2020.

SILVA, N. V. **A gestão de educação especial e a formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Marataízes/ES**: a pesquisa-ação em foco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, N. V. *et al.* Espaços discursivos como possibilidade de formação humana e inclusão. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. especial, Anais do XIX Colóquio Habermas e X Colóquio de Filosofia da Informação, p. 278-295, nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2023v10nesp2.p278-295>.

SILVA, R. H. R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar**: 1981-2002. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SILVA, R. H. R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 373-402, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/88a436e1-f060-4beb-a4f2-9e1cfd5dabba/content>. Acesso em: 3 out. 2021.

SILVA, R. H. R.; MACHADO, R.; SILVA, R. N. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, v. 19, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8655755>.

SILVA, R. R. **O processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação**: estudo comparado entre a Ufes e a UMinho. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

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.

SIMIONE, A. A. A crítica da modernidade e crise dos paradigmas revisitadas: construção coletiva como alternativa de produção do conhecimento científico.

Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal, v. 1, n. 14, p. 181-201, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2025v25n01>.

SOARES, B. S.; RIBEIRO, I. P. A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e257304, 2023.

SOAVE, A. R. B. **Formação continuada e pesquisa-ação**: das vontades individuais aos consensos provisórios. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SOBRINHO, R. C. *et al.* Estudo Comparado Internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400002>.

SOLÉ, G; PACHECO, E; SOARES, L. Formação de professores de Geografia e História em Portugal: uma década de investigação-ação pós Bolonha. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 95, n. 34.3, p. 33-56, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81879>.

SOUSA, D. B. **Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)**. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SOUZA, C. A. **Interfaces da educação especial e ensino superior**: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (org.). **Educação comparada**: rotas além-mar. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-63.

SPIRA-COHEN, E. S. **O movimento ambientalista em suas arenas discursivas**: participação do Brasil e EUA nas conferências da ONU. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Sociologia e Política, Rio de Janeiro, 2011.

STACCIARINI, J. H. S.; CHAVEIRO, E. F.; AZEVEDO, H. A. M. DE A.. Maputo, the divided city: fragmentation and (re)qualification. **Sociedade & Natureza**, v. 35, p. e65951, 2023.

STENHOUSE, L. **Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinmann Education, 1975.

TAMBE, T. A. F.; GOUVÊA, F. C. F.; TASMERÃO, A. S. Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 13, 2019. DOI: <http://10.0.21.4/jpe.v12i0.64012>.

TESSARO, N. S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. F. M. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 56, p. 1-15, e10727, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10727>. Acesso em: 06 mai. 2025.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 10, n. 10, p. 91-98, 1994. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36044/22233>. Acesso em: 10 nov. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TIBYRIÇÁ, R. F. **As medidas de apoio para pessoas com transtorno do espectro autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo**: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

TOMO, C. D. M. **Educação Inclusiva**: Construção de um modelo para identificação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais de natureza *intelectual-desenvolvimental* em escolas regulares do ensino primário em Moçambique. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2022.

TRINDADE, L. H. Pressupostos teóricos e pedagógicos para a mediação da Educação Física com crianças em tratamento oncológico. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ufes). **Estatuto da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória, 2001. Disponível em: https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/estatuto_ufes_alterado_0.pdf#overlay-context=estatuto-da-ufes. Acesso em: 3 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral da Ufes**. Vitória. Disponível em: <https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/Regimento%20Geral%20da%20UFES.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEPE/UFES/Nº 33, de 22 de maio de 2023**. Vitória. Disponível em:

https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_33.2023_-_exercicios_domiciliares_p_alunos.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Perspectivas da Pesquisa-Ação na Educação Física Escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. **Revista Estreidiálogos**, v. 3, n. 1, p. 124-141, jul., 2018.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, I. S. **Movimentos formativos e políticas da gestão de educação especial no estado do Espírito Santo**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

VINENTE, S. **Política de Educação Especial no Brasil, Moçambique e Portugal**: ações governamentais entre 2008 e 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

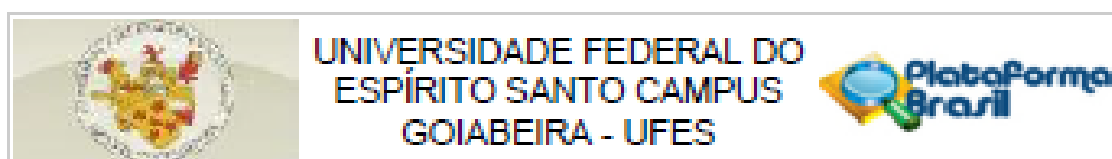
WERLE, D. L. Apresentação à edição brasileira. *In*: HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

WILHELM, V. B. **Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela**: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

ZAVITOSKI, P. **Superdotação e criatividade**: análise de dissertações e teses. 2015. 66 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

ZIBIA, L. S. **Análise das percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2015.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos

Pesquisador: MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70563323.5.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.275.582

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa Institucional vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES), sob a coordenação da professora Dra. Mariângela Lima de Almeida. Constitui-se de análise bibliográfica com vertente epistemológica que envolverá pesquisadores de 5 países, que participarão como sujeitos da pesquisa. Esta pesquisa está registrada na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PRPPG/UFES Nº 12192/2023

Objetivo da Pesquisa:

Com o objetivo de "Analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da Educação na interface com outras áreas do conhecimento", a pesquisadora pretende "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"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entre os benefícios, a pesquisadora destaca que a pesquisa poderá "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

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

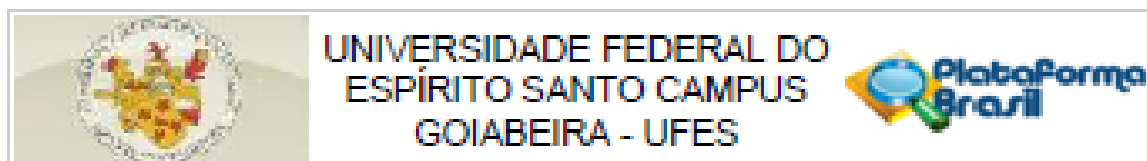
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-8620

E-mail: cep.goiabeira@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.275.562

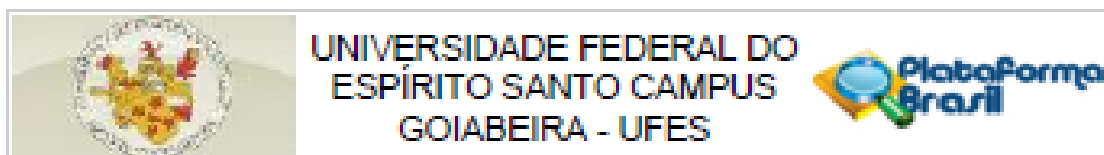
Internacional e no fomento de convênios de atividades de pesquisa em colaboração com instituições estrangeiras". Além disso, também é ressaltado que a pesquisa "visa ainda promover a formação continuada de gestores e profissionais da Educação, a qualificação da produção científico-acadêmica de professores, pesquisadores, estudantes de graduação em atividade de Iniciação Científica, estudantes de mestrado e doutorado vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo e às Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais parceiras".

Entre os riscos potenciais da pesquisa, destaca a pesquisadora, "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". Como recursos para minimizar esses riscos, a pesquisa se compromete a: "a) suspender imediatamente o procedimento naquele momento; e b) fazer pausa e prestar assistência e encaminhamentos necessários ao participante."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande envergadura e procura atuar em várias frentes de trabalho, com vistas ao mapeamento da produção científica sobre a pesquisa-ação. Para tanto, pretende inicialmente, constituir um corpus de análise, que será composto de textos recolhidos por meio de pesquisa documental, com posterior categorização da produção recolhida com base em seus múltiplos contextos de produção científica. Entre as estratégias, a pesquisadora ressalta a ampliação do quadro esquemático, os espaços discursivos e as visitas técnicas. Na parte que envolve o trabalho de pesquisa com seres humanos, o Grupo de Estudo-Reflexão de Gestão da Educação Especial do Espírito Santo (Gergees) buscará, nas palavras da pesquisadora responsável por este projeto, "promover encontros desse grupo no intercâmbio dentre gestores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos dos diferentes países investigados", que são: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. A partir desses empreendimentos metodológicos, o projeto almeja, como resultados esperados, alcançar: "o fortalecimento da cooperação técnico-científica entre as instituições envolvidas e o estabelecimento de novos convênios; criação de um repositório web hospedado em site institucional da Ufes, organizado a partir de um banco de dados com as produções científicas mapeadas e organizadas por país, do quadro epistemológico da produção científica elaborada a partir do estudo em tela e dos registros da elaboração do processo de pesquisa; elaboração e publicação de dois livros, um sobre análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação e outro sobre pressupostos da pesquisa-ação tendo como autores os pesquisadores dos países lusófonos envolvidos na pesquisa; elaboração e publicação de artigos científicos, trabalhos de

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27)3145-8820 E-mail: csp.goiabeira@gmail.com



Continuação do Parecer: 8.275.582

conclusão de curso, relatórios de iniciação científica, dissertações e teses; realização de colóquios científicos entre grupos de pesquisa participantes do estudo; participação em eventos científicos nacionais e internacionais; realização de curso de extensão (vinculado ao Projeto de Extensão nº 239) sobre pesquisa-ação e suas contribuições para as políticas e práticas de inclusão escolar, com vistas a contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do estado do Espírito Santo por meio do impulsionamento de processos de ensino, pesquisa e extensão; e realização do II Seminário Capixaba de Pesquisa-Ação, em parceria com a Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-ação Colaborativa (Estreladialogos), a fim de contribuir com o fomento de processos formativos e na construção de políticas públicas, promovendo debates e aprofundamento das temáticas investigadas na pesquisa em tela.*

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- folha de rosto: é apresentada e assinada pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFes), Wagner dos Santos.
- carta de anuência: é apresentada e assinada pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFes), Wagner dos Santos. Há carta de anuência também o diretor do CE.
- o TCLE: está paginado conforme o modelo "Página X de X", está em linguagem acessível e de acordo com as orientações, dado que será aplicado apenas a maiores de 18 anos. Todas as demais informações importantes e relevantes estão presentes ((não) custo; riscos; benefícios; garantias de ressarcimento, se for o caso; garantias de buscar indenização em caso de dano, se for o caso; garantias de desistir em qualquer tempo da pesquisa; tempo de duração (2 horas); contatos da pesquisadora e do CEP).
- TALE: não se aplica
- os cronogramas estão idênticos e manifestam o compromisso de que a pesquisa vai se realizar apenas após aprovação deste CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

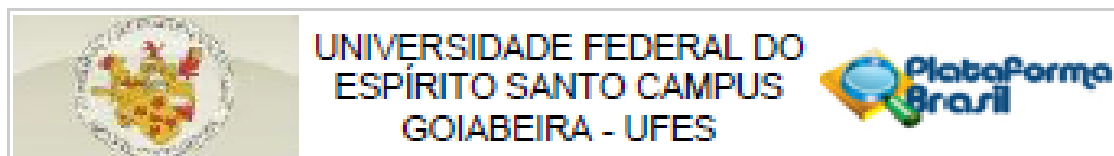
Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2122140.pdf	26/07/2023 16:32:52		Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-0820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 0.275.502

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_Diretor_CE.pdf	26/07/2023 16:31:01	MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Grufopees.pdf	26/07/2023 16:29:34	MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_DO_PROJETO.pdf	26/07/2023 16:28:44	MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia.pdf	12/06/2023 14:44:28	MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	12/06/2023 11:12:12	MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	07/06/2023 15:52:40	MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 31 de Agosto de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeira

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9600

E-mail: cep.goiabeira@gmail.com

**APÊNDICE A – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES UTILIZADAS PARA
REVISÃO DE LITERATURA**

Nº	Ano	Produção Científica	Autor(a) ou Autor(es)	Instituição ou Periódico	Título
01	2004	Dissertação	Régis Henrique dos Reis Silva	UFSCar	Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002
02	2007	Tese	Rinaldo Molina	USP	A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa
03	2010	Tese	Mariangela Lima de Almeida	Ufes	Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico
04	2011	Dissertação	Rosana de Castro Casagrande	UEPG	Análise epistemológica das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado: 2000 A 2009
05	2013	Tese	Régis Henrique dos Reis Silva	UFSCar	Tendências teórico-filosóficas das teses em Educação Especial nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do estado de São Paulo (1985-2009)
06	2014	Artigo	Beatriz Dittrich Schmitt Jéssica Cristina Medeiros	Revista Cinergis	Pesquisa-ação: direcionamento das produções de artigos científicos da área de educação física e saúde
07	2016	Tese	Luciana Cordeiro	USP	Pesquisa-ação na área da saúde: uma proposta marxista a partir de revisão de escopo
08	2016	Dissertação	Tamires Pereira Carvalho	UEL	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015

09	2018	Artigo	Luciana Venâncio Luiz Sanches Neto Mauro Betti	Revista Estreia diálogos	Perspectivas da Pesquisa-Ação na Educação Física Escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação
10	2023	Dissertação	Bárbara Rebecca Baumgartem França	Ufes	Análise epistemológica da produção científica do Grufopees (2013-2022): diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar
11	2024	Dissertação	Leticia Soares Fernandes	Ufes	Os modos como as ações são empreendidas na pesquisa - ação: um estudo comparado Brasil e Portugal
12	2024	Dissertação	Allana Ladislau Prederigo	Ufes	Pesquisa-ação, formação e inclusão escolar: diálogos com autores-pesquisadores da região sudeste do Brasil
13	2024	Tese	Rayner Raulino e Silva	Ufes	O processo de negociação do problema de investigação na pesquisa-ação: estudo comparado entre a Ufes e a Uminho

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, do Repositório Institucional da Ufes, do Google Acadêmico, da Revista Estreia diálogos e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

APÊNDICE B – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESPAÇO DISCURSIVO

Nº	ANO	TIPO	AUTOR (A)	TÍTULO
01	2006	Dissertação	Ana Carolina Henrique Siqueira Lara	A organização do terceiro setor e a renovação da relação do Estado com a Sociedade civil
02	2008	Dissertação	Ilca Santos de Menezes	A noção de esfera pública, seu caráter normativo e seu desdobramento na filosofia de Jürgen Habermas
03	2011	Dissertação	Ezra Shane Spira-Cohen	O movimento ambientalista em suas arenas discursivas: participação do Brasil e EUA nas conferências da ONU
04	2017	Tese	Gabriela Miranda Duarte	Audiência pública no supremo tribunal federal: uma arena de dissenso em construção?
05	2017	Tese	Camila Moura Pinto	“Por um olhar Transhabermasiano: A esfera pública virtual como tecnologia cognitiva”

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

APÊNDICE C – 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 – CNPq/Ufes), sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, que tem como objetivo analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da Educação na interface com outras áreas do conhecimento, com vistas a assegurar que a produção científica tenha impacto na construção de políticas públicas educacionais, com ênfase nas áreas de inclusão escolar e formação de profissionais da Educação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. Justifica-se a realização da pesquisa pela necessidade de se olhar para a produção do conhecimento a partir de outra forma de concepção da racionalidade a partir da análise das questões teóricas, epistemológicas e metodológicas que perpassam as mesmas.

PARTICIPAÇÃO

Sua participação será através dos espaços discursivos, que se fundamenta na ação comunicativa de Jürgen Habermas, em que os indivíduos podem se reunir para trocar ideias e opiniões, identificar e discutir livremente problemas sociais de interesse mútuo e formular um acordo consensual sobre como eles devem ser resolvidos. No decorrer da pesquisa haverá a realização de espaços discursivos, com o tempo estimado de 02 (duas) horas cada. Os espaços discursivos poderão ser realizados de modo presencial ou virtual. Os espaços discursivos serão gravados com a utilização de gravadores de áudio, mas os pesquisadores só utilizarão a transcrição das informações que você cedeu sem divulgar a sua voz. No que se refere ao anonimato, considerando que o estudo trata-se da análise da produção acadêmica que encontra-se publicizada, não será mantido o anonimato, tendo em vista que iremos nos referir diretamente aos autores dos estudos, bem como seus orientadores que constam nos trabalhos publicizados.

GARANTIAS

- a) **De ressarcimento de eventuais gastos:** Não haverá necessidade de despesas pelos participantes da pesquisa, caso ocorra haverá ressarcimento.
- b) **De manutenção do sigilo e privacidade:** Os dados serão mantidos em sigilo, em todas as fases da pesquisa, sendo os mesmos utilizados somente para o desenvolvimento da pesquisa e publicações acadêmicas e científicas.
- c) **De indenização em caso de dano causado pela pesquisa:** Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, caso ele vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa terá resguardado o direito a assistência e a buscar indenização.
- d) **Da cópia do TCLE:** O presente TCLE será impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via.
- e) **De recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento:** O (A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

RISCOS

De modo geral, os eventuais riscos desta pesquisa para os participantes são: a) constrangimento ou desconforto ao falar dos assuntos propostos (nas reuniões, planejamentos, espaços discursivos, grupos de estudo-reflexão ou visitas técnica); e b) exaustão física ou mental pelo tempo gasto com os procedimentos. Nestes casos, o pesquisador irá: a) suspender imediatamente o procedimento naquele momento; e b) fazer pausa e prestar assistência e encaminhamentos necessários ao participante.

BENEFÍCIOS

De modo geral, a pesquisa pode contribuir a partir das ações propostas, como: no fortalecimento de cooperação técnico-científica entre linhas de pesquisa a partir das instituições envolvidas; a mobilidade acadêmica; no projeto de pesquisa de caráter internacional e no fomento de convênios de atividades de pesquisa em colaboração com instituições estrangeiras. Visa ainda promover a formação continuada de gestores e profissionais da Educação, a qualificação da produção científico-acadêmica de professores, pesquisadores, estudantes de graduação em atividade de Iniciação Científica, estudantes de mestrado e doutorado vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo e às Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais parceiras.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em Caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa o contato será com o pesquisador responsável: Mariangela Lima de Almeida, pelo e-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com e/ou pelo telefone: (27) 99600-0575.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: "Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos", declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pelo Pesquisador Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura

.....

Local e data

.....

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O **pesquisador responsável declara** que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES, conforme o Parecer CAAE nº 70563323.5.0000.5542, e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Pesquisador Responsável: Mariangela Lima de Almeida.

Local e data:

.....

Assinatura:.....

APÊNDICE D – PRODUÇÕES ACADÊMICAS MAPEADAS

Nº	ANO	TIPO	AUTOR (A)	TÍTULO
01	2012	Tese	Alexandro Braga Vieira	Currículo e educação especial: as ações da escola a Partir dos diálogos cotidianos
02	2013	Tese	Cristina Maria Mesquita Gomes Pires	A voz da criança sobre a inovação pedagógica
03	2015	Dissertação	Leonardo Salomão Zibia	Análise das percepções dos docentes em relação à utilidade dos cursos de capacitação de docentes promovidos pela Faculdade de Educação da UEM
04	2016	Relatório de Estágio	Ana Rita Ferreira Rios	Compreender e desenvolver o Espaço Aberto como meio de formação complementar de futuros atletas de alta competição: O papel da supervisão
05	2019	Tese	Xavier Muianga	The role of ICT in the shift towards student-centred learning in higher education
06	2021	Tese	Alice Pilon do Nascimento	Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica
07	2021	Dissertação	Marcelo Dobrovoski	Formação continuada de professores na escola: diálogos entre educação infantil, educação especial e currículo
08	2022	Tese	Cristina Daniel Materne Tomo	Educação Inclusiva: Construção de um Modelo para Identificação e Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza Intelectual-Desenvolvimental em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique
09	2023	Relatório de Estágio	Bárbara Daniela Fonseca Vilarinho Rodrigues	<i>Rainbow of possibilities: by hook or crook everyone can do it!</i> Aplicação da teoria das inteligências múltiplas no ensino de inglês do 1º CEB

Fonte: Elaboração da autora (2024), com base nos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Repositório da Universidade Eduardo Mondlane e Repositório da Universidade do Minho.

APÊNDICE E – ESPAÇOS DISCURSIVOS (BRASIL)

Profissionais do contexto (Serra)

PARTE 1

1. Apresentação do Grufopees (CNPq/Ufes) e dos participantes;
2. Vídeo - Grufopees (objetivo geral e específicos da pesquisa);
3. TCLE (pontos importantes).

PARTE 2

- 1) Contextualização da Rede Municipal de Ensino;
- 2) Contextualização das Demandas do município como organiza, ações, assessorias, propostas da Gerência, formação, redes intersetoriais;
- 3) Formação impacto nas práticas pedagógicas;
- 4) Demandas;
- 5) Demanda no município, considerando a possibilidade de parceria com o Grufopees pela via da nova pesquisa;
- 6) O que o grupo espera de uma pesquisa e fazer conexão com a pesquisa ação;
- 7) A ideia de como veem a pesquisa-ação enquanto ferramenta epistemológica e metodológica para construção de políticas, formação e práticas.

Profissionais do contexto (Colatina)

PARTE 1

1. Apresentação do Grufopees e dos participantes;
2. TCLE (pedir para gravar);
3. Vídeo – Ações do Grufopees;
4. Contexto da pesquisa (objetivo geral da pesquisa);
5. Espaço Discursivo – (O que é).

PARTE 2

- 1) Contextualização da Rede Municipal de Ensino de Colatina - como se organiza, ações, assessorias, propostas da gerência, formação, redes intersetoriais;
- 2) Formação continuada - impacto nas práticas pedagógicas, na formação de recursos humanos e na elaboração de políticas públicas;
- 3) Rede de colaboração entre - municípios, estado, governo federal, universidade;
- 4) Compreensão de professor pesquisador.

Egressos da Ufes

PARTE 1

1. Agradecimentos;
2. Apresentação do Grufopees;
3. Apresentação do contexto da pesquisa.

PARTE 2

TEMÁTICA 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 na Universidade Federal do Espírito Santo:

- a) Como foi a sua experiência com a investigação-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 investigação-ação após a realização da pesquisa, na sua atuação profissional?

Professores-orientadores (06/08 e 07/08/24)

PARTE 1

1. Agradecimentos
2. Apresentação do Grufopees
3. Apresentação do que foi desenvolvido até o momento na pesquisa

TEMÁTICA DE DISCUSSÃO

- Solicitar que se apresentem antes de dialogar sobre a questão

Considerando os contextos, os processos de orientação e o desenvolvimento de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo:

- a) Como a pesquisa-ação têm sido utilizadas nos trabalhos sob a sua orientação? Quais são as perspectivas? Quais são as contribuições e desafios?
- b) Quais são os desafios de orientar uma pesquisa-ação na graduação e na pós-graduação?

APÊNDICE F – ESPAÇOS DISCURSIVOS (MOÇAMBIQUE)

Professores-orientadores (29/06/23)

PARTE 1

1. Apresentação do Grufopees;
2. Apresentação da pesquisa (título, problematização (questões e pergunta síntese), e o objetivo geral);
3. A partir disso convidar os pesquisadores de Moçambique para se fazerem participantes na pesquisa, dialogando a partir de suas perspectivas frente à nova pesquisa.

PARTE 2

QUESTÕES DISPARADORAS

- 1) Quais as experiências sobre a investigação-ação em Moçambique? Em quais áreas elas são desenvolvidas?
- 2) De que forma a investigação-ação tem contribuído para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de políticas, formação de recursos humanos e práticas pedagógicas?

Professores-orientadores (16/08/23)

1. Diálogo sobre pesquisa em rede;
2. Parcerias para projeto de formação;
3. Parceria na elaboração de artigo (e-mail para artigo em parceria pedagogia transdisciplinar e processos didáticos multidimensional);
4. Qual a expectativa com a escrita;
5. Discutir o acordo de cooperação entre as instituições (se eles fazem, como é?);
6. Conversa de estabelecimento de parceria;
7. Apresentação com o Óscar (novas versões de objetivos geral e específicos);
8. Na sua trajetória, como a pesquisa-ação é discutida? Em quais áreas ela é utilizada?
9. Como faríamos uma aproximação com o pessoal da Universidade Eduardo Mondlane?

Professores-orientadores (04/11/23)

PARTE 1

1. Apresentação do Grufopees;
2. Apresentação da pesquisa (título, problematização (questões e pergunta síntese), e o objetivo geral);
3. A partir disso convidar os pesquisadores de Moçambique para serem participantes na pesquisa, dialogando a partir de suas perspectivas frente à nova pesquisa.

PARTE 2

QUESTÕES DISPARADORAS

- 1) Quais as experiências sobre a investigação-ação em Moçambique? Em quais áreas elas são desenvolvidas?
- 2) De que forma a investigação-ação tem contribuído para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento de políticas, formação de recursos humanos e práticas pedagógicas?

APÊNDICE G – ESPAÇOS DISCURSIVOS (PORTUGAL)

Professores-orientadores (14/11/23)

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 (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

TEMÁTICA 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 na Universidade do Minho:

- a) Como a investigação-ação têm sido utilizadas nos trabalhos sob a sua orientação? Quais são as perspectivas? Quais são as contribuições e desafios?
- b) Quais são os desafios de orientar uma investigação-ação na graduação e na pós-graduação?

Participante de pesquisa (04, 05 e 06/12/23)

PARTE 1

- 1) Minha apresentação
- 2) Contextualização da pesquisa guarda-chuva e minha pesquisa individual
- 3) Comitê de ética /Financiamento/TCLE
- 4) Pedir para gravar

PARTE 2

A PARTICIPANTE DE PESQUISA PELA VIA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

- Fale um pouco sobre sua formação e atuação profissional
- Qual o seu contato com a investigação-ação? (formação inicial, contínua, projeto etc.) É provável que a entrevistada tenha participado do Projeto RISE
- Como foi participar desse processo? (**Desafios e possibilidades**).
- Qual a contribuição desencadeada pelo processo de realização de investigação-ação em seu desenvolvimento, profissional e acadêmico?
- Após o encerramento, foi possível perceber alguma continuidade do processo desenvolvido?
- Atualmente, você participa de algum estudo/grupo ou linha de investigação que trabalhe com a investigação-ação? Se sim, como tem sido?