



VOLUME 29

ALLANA LADISLAU PREDERIGO
LETÍCIA SOARES FERNANDES
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

Pesquisa-ação colaborativa

Tendências e perspectivas



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes II”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Fátima Maria Silva,
Gleice Pereira, José André Lourenço, Margarete
Sacht Góes, Othon Souto Campos, Paulo Rogerio
Garcez de Moura, Rodrigo de Alvarenga Rosa,
Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte, Sergio
Lins de Azevedo Vaz, Telma Elita Juliano Valente

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Projeto gráfico

Willi Piske Junior

Samira Bolonha Gomes

Revisão de texto, diagramação e capa

Als Comunicação e Estratégia

Imagem da capa criada por: <https://www.canva.com>

Supervisão

Edufes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

P922p Prederigo, Allana Ladislau.
Pesquisa-ação colaborativa [recurso eletrônico]: tendências e perspectivas / Allana Ladislau Prederigo, Letícia Soares Fernandes e Mariangela Lima de Almeida. Dados eletrônicos. – Vitória, ES : Edufes, 2026.
139 p. : il. ; PDF 1.060 kB - (Coleção Pesquisa Ufes II; 29)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-665-3
Modo de Acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Jornalismo. 2. Ética jornalística. 3. Teoria da comunicação.
I. Fernandes, Leticia Soares. II. Almeida, Mariangela Lima de.
III. Série.

CDU: 316.77

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

**ALLANA LADISLAU PREDERIGO
LETÍCIA SOARES FERNANDES
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA**

Pesquisa-ação colaborativa

Tendências e perspectivas

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

Sumário

Prefácio	8
Primeiras palavras	12
Capítulo 1	
Fundamentos teórico-epistemológicos da obra.....	20
Capítulo 2	
O mosaico de terminologias de pesquisa-ação encontradas no Brasil e em Portugal.....	37
Capítulo 3	
Os processos formativos no fazer e viver a pesquisa-ação	71
Capítulo 4	
Alguns consensos provisórios	118
Sobre as autoras.....	137

Prefácio

O livro *Pesquisa-ação colaborativa: tendências e perspectivas*, que tenho o privilégio de prefaciá-lo, leva-nos a uma leitura que se desenvolve com prazer. Traz ao campo científico da educação e da investigação uma partilha rica de pesquisa, consubstanciada em evidências da construção e uso de dois conceitos fundamentais tornados recorrentes nas comunidades de professores e de formadores – investigação-ação e colaboração. O fator de relevância desta obra é centrar estes conceitos. Para além do uso que deles se faz na educação, é ver neles dimensões teóricas e práticas capazes de sustentar a construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional docente, como formas de evoluir no pensar e agir no campo educativo.

O objetivo principal da obra é disseminar as pesquisas das autoras e desvendar tendências e perspectivas metodológicas de colaboração na investigação-ação, associadas a culturas de grupos em seus contextos, um deles geograficamente distante, mas que têm em comum o idioma: contexto da Ufes e da PUC-SP, Brasil, e contexto do P. Porto, Portugal.

As autoras partilham uma pesquisa que exigiu muita coragem, predisposição, abertura ao outro, dialogicidade e vontade de correr riscos, características próprias da prática de investigação-ação. Neste caso, a colaboração entre países da lusofonia foi ancorada na Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação

– Estreia Diálogos, na qual as autoras são membros integrados. Partiram para a descoberta de similitudes e contrastes da prática de pesquisa, em contextos com culturas próprias. O propósito subjacente foi a compreensão do modo como se constrói o conhecimento em cada contexto, através do diálogo com os atores dos percursos de investigação-ação, articulando com a análise da produção escrita sobre os processos investigativos em cursos de pós-graduação.

Colaboração constitui uma forma de pensar e agir com o outro em diversos campos sociais da atividade humana, entre os quais está a educação. Os educadores-professores e investigadores em educação são, de *facto*, uma comunidade com um campo teórico-conceitual e um discurso próprios, que produz resultados, muitas vezes comuns a outros campos de saber e que legitimam especificidades técnico-científicas do uso da investigação-ação nos grupos das ciências sociais e humanas. Foi também intenção das autoras trabalharem a colaboração entre si, pelo entrelaçar das discussões realizadas nas suas pesquisas, partilhando as contribuições advindas dos estudos sobre os processos formativos assentes em teorias e práticas da investigação-ação.

Pelo que se pode ler, é possível inferir que os conceitos científicos, comuns na sua maioria, estão presentes nas práticas da investigação-ação, que possuem características associadas aos contextos, próprios de um *loco* do saber e das comunidades que os produzem e utilizam. Neste trabalho, suportado na clarificação de características de contextos e debate sobre o uso da metodologia de investigação em ação participada, apraz-me sublinhar algumas dimensões para a prática da investigação em processos de formação pós-graduada que se orientam para o desenvolvimento profissional docente e dos contextos da sua produção.

Por um lado, o livro procura documentar uma construção em espiral de novos conhecimentos sobre percursos investigativos dialogados nos contextos analisados. Por outro lado, apresenta como traço distintivo, o modo como a ideia de colaboração na investigação-ação

se tem enriquecido, alargando o âmbito da prática desta metodologia em várias culturas.

Um grande aliciente da leitura do livro é a forma como as autoras vão induzindo a reflexão dos leitores sobre as análises realizadas nos seus percursos de pesquisa, envolvendo-os numa reflexão que pode levar à autorreflexão sobre os modos de investigar as próprias práticas nos seus contextos de ação educativa, em prol da transformação social.

O livro está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é discutido o potencial formativo da investigação-ação, o posicionamento teórico-epistemológico adotado, através da pesquisa sobre processos investigativos realizados em cada contexto ou país, comparando estudos através do diálogo, processo metodológico assente nos pressupostos de Habermas.

No segundo capítulo é entrelaçada a discussão dos dados da pesquisa das autoras, pela organização e partilha do conhecimento por elas obtido. Há uma centração na análise das terminologias encontradas para definir a investigação-ação nos três contextos estudados de pós-graduação em educação, identificando características de âmbito nacional e internacional.

No terceiro capítulo, as autoras dedicam-se a explorar as contribuições advindas dos processos formativos, observadas nas produções *académicas* e que se desenvolveram nos pressupostos da ética da investigação-ação. Este capítulo está subdividido em duas partes. Na primeira parte, são explicitadas as contribuições das pesquisas para a formação continuada, ou formação ao longo da vida, dos profissionais da educação em geral. Na segunda parte, são apresentadas contribuições que podem incentivar práticas de investigação e de ação orientadas para a melhoria da educação inclusiva.

No quarto capítulo, são apresentadas as considerações finais. Trata-se de uma discussão transversal e de encerramento do diálogo desenvolvido nos capítulos anteriores. Pode-se considerar que é uma espécie de metarreflexão sobre a reflexão produzida ao longo do

livro, apresentando contributos advindos da própria pesquisa desenvolvida pelas autoras. As considerações finais são também alicerçadas em alguns apontamentos acerca dos processos vividos durante a pesquisa, sendo partilhadas as percepções desenvolvidas pelas autoras sobre colaboração, entrelaçando-as nas discussões.

Salienta-se que o livro, tal como é apresentado, fortalece o conceito de colaboração na investigação-ação, apresentando-se como uma evidência de construção e de diálogo com o outro. Esta opção das autoras vem fortalecer a crença de que o conhecimento científico em educação e formação ocorre pela via da partilha e do diálogo entre os atores de processo, em que as concordâncias e dissonâncias são características fulcrais para a vida em democracia no trabalho docente e para uma educação que garanta o bem comum.

Cada leitor fará a sua apropriação do conteúdo do livro, que, conforme as suas teorias subjetivas, interpretará o sentido da colaboração e da partilha. Do meu ponto de vista, estamos perante um livro muito rico para incentivar a compreensão de outros sobre o modo como a investigação-ação colaborativa pode ser uma metodologia orientada para a melhoria da educação, do desenvolvimento profissional docente e dos contextos de ação.

Estou grata às autoras por me permitirem partilhar opiniões neste texto de prefácio. Dou os parabéns as três pois tiveram a coragem de arriscar e de irem mais além, por acreditarem nas possibilidades de melhorarem as suas epistemologias de investigação e de ação.

Por tudo o que mencionei, recomenda-se a leitura deste livro, esperando que os seus leitores possam ficar motivados para a colaboração e para o diálogo com o outro em contexto profissional, uma vez que os processos educativos e formativos são sistematicamente sustentados na interdiscursividade.

Deolinda Ribeiro
Presidente da Associação Internacional Lusófona
de Investigação-ação Colaborativa

Primeiras palavras

A colaboração entre profissionais vem se mostrando caminho potente para melhoria de relações interpessoais e a eficácia de processos vivenciados por esses atores em suas práticas cotidianas. Na educação, o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar e agir, criando possibilidades de sucesso à tarefa pedagógica (DAMIANI, 2008). Na modalidade da educação especial, a colaboração entre o professor especialista e o professor regular, tem possibilitado o efetivo processo de educabilidade das pessoas público-alvo da educação especial (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Do mesmo modo, temos visto a possibilidade da colaboração entre universidade e redes de ensino, pois se faz potente e urgente, podendo promover, a partir das trocas entre pesquisador acadêmico e pesquisador do contexto, mudanças em posturas sustentadas na lógica técnica, hegemônica, acrítica e isolada. Abrindo espaço para produção de conhecimentos que considere todos agentes envolvidos no processo educacional, como sujeitos de saberes, promovendo um espaço no qual teoria e prática andam lado a lado (ALMEIDA, 2019).

Na pesquisa-ação, temática deste livro, principalmente em sua acepção crítica, a colaboração tem sido um princípio fundamental. Para contextualizar, rememoramos as raízes desta perspectiva metodológica, por meio de Kurt Lewin – quem primeiro publicou acerca

-, que reconhecia a força e o potencial dos grupos no processo de influenciar mudanças conceituais e de ações individuais. Ele acreditava que os processos de democracia e liberdade só poderiam ocorrer por meio dos grupos sociais, adotando uma mentalidade coletiva para resolver problemas como o antissemitismo e outras questões da época (BARBIER, 2007).

Deste modo, entendemos a pesquisa-ação como uma forma de investigação autorreflexiva que realizada em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça das práticas dos profissionais participantes, bem como sua compreensão delas e das situações em que ocorrem (CARR; KEMMIS, 1988). Na visão de Kemmis e McTargat (1992), a pesquisa-ação na educação pressupõe participação e colaboração, pois reconhece que somos seres sociais e pertencentes a grupos, que somos participantes ativos no processo vivo, local e concreto da construção e reconstrução da linguagem, das atividades e das relações que constituem e reconstituem a cultura dos grupos aos quais pertencemos.

Nesse sentido, uma vez que essa perspectiva metodológica nasce no bojo da discussão de transformação de espaços pela via da pesquisa e da ação, entende-se que os problemas, situações desafiadoras e/ou percalços da educação podem ser superados pela via da comunicação entre pesquisadores e participantes. Fundamentando-nos em Jürgen Habermas, assumimos a preposição de um agir comunicativo, isto é, a interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir, que estabeleçam uma relação intersubjetiva, com meios verbais e extra-verbais. Assim, os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações.

Na visão de Habermas, os processos comunicativos referem-se a algo do mundo da vida intersubjetivamente partilhado e a linguagem se constitui como um meio de comunicação a serviço do entendimento mútuo entre os atores. Nesse sentido, temos vivido a colaboração pela via do agir comunicativo por meio da nossa

participação no Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees – CNPq/Ufes). Enquanto grupo, temos nos debruçado no fazer, no viver e em analisar a pesquisa-ação pela via da colaboração entre redes de ensino e universidade, bem como entre instituições de ensino superior nacionais e internacionais.

Este grupo possui como pesquisa “guarda-chuva” o Projeto intitulado “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos” (Registro na PRPPG/Ufes nº 12192/2023), que está registrado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer CAAE nº 70563323.5.0000.5542. 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.

Em cada um dos países que compõem o campo de investigação, delimitamos regiões, cidades e estados a serem investigados, considerando a rede de cooperação com os pesquisadores das instituições de ensino superior nacionais e internacionais como membros do Projeto. Nesse sentido, este é realizado em parceria com a Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialógos) ligada à Collaborative Action Research Network (Carn).

Cabe dizer ainda que o Projeto conta com o apoio técnico-financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No bojo dessa pesquisa “guarda-chuva”, emergem duas pesquisas de mestrado que tiveram o intuito de desvendar os sentidos da

pesquisa-ação em contextos brasileiros e português, no período de 2012-2022. Uma focou em compreender a articulação das ações propostas na pesquisa-ação às necessidades formativas dos participantes da pesquisa das produções acadêmicas do mestrado em educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Instituto Politécnico do Porto (P. Porto), em Portugal. A outra, em analisar teses de doutorado realizadas a partir da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação na Ufes e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Assim, este livro resulta das reflexões tecidas colaborativamente nessas pesquisas e almeja discutir: quais são as perspectivas atuais utilizadas em produções acadêmicas que tomam a pesquisa-ação como perspectiva metodológica de seus estudos? Quais tendências são observadas no tocante às escolhas e ao desenvolvimento da pesquisa-ação? O que tem sido apontado acerca das contribuições para a educação no tocante a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação? Após a finalização da ação do pesquisador no contexto, há reverberações do movimento realizado em lócus? Em vista disso, levamos em consideração o diálogo com 40 produções acadêmicas que se apropriaram da pesquisa-ação para realização de suas investigações.

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

No sentido de nos libertarmos das amarras, combater o dogmatismo, a dominação social e qualquer outra forma de coação imposta

aos sujeitos, Habermas (2012) nos propõe, por meio da teoria crítica social, a assunção de uma ação comunicativa, que tenha interesse e caráter emancipatórios. Para o teórico, indiscutivelmente, a modernidade representa um avanço para a sociedade como um todo, incluindo a ciência. No entanto, a lógica da razão instrumental, isto é, uma razão dominadora, encontra cada vez mais espaço para sua expansão e entrada, especialmente nos setores culturais que não admitem ser guiados pela busca de dinheiro e poder. Esse fenômeno gera “patologias sociais que acabam por ameaçar o sistema como um todo e podem entravar o desenvolvimento não só da lógica instrumental como da lógica da razão comunicativa ao nível social” (BAUMGARTEN, 1998, p. 17).

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

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

desigual [...], a uma ‘guerra’ de poder e de busca por novos espaços” (ALVES-BRITO; MASSONI; GUIMARÃES, 2020, p. 1617).

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

À vista disso, desejamos que esta reflexão fomenta o debate acadêmico-científico sobre a metodologia da pesquisa-ação, oferecendo algumas perspectivas para pesquisadores, estudantes e profissionais da área da educação interessados nesta abordagem, que não apenas descreve a realidade, mas também busca, em sua essência, a transformação social.

Cabe-nos dizer que, tomando como questão central a pesquisa-ação e suas nuances nos países de Brasil e Portugal, construímos conhecimento com o outro: com os autores-pesquisadores das pesquisas-ações que compuseram nosso corpus de análise e com os participantes do Grufopees. Pela via do agir comunicativo, na perspectiva da colaboração como forma de “aprendizado com o outro” (ALMEIDA, 2019) construímos coletivamente conhecimentos sobre a pesquisa-ação nos contextos da Ufes, da PUC-SP e do P. Porto.

Destarte, apresentamos a organização do livro em quatro capítulos. Iniciamos apresentando nossas fundamentações, concepções e o caminho trilhado. Desta forma, discutimos o aspecto formativo da pesquisa-ação, a perspectiva teórico-epistemológica adotada, as contribuições do filósofo Jurgen Habermas para o estudo e a perspectiva

teórico-metodológica adotada, a pesquisa da pesquisa e o estudo comparado pela via do diálogo com o outro.

No segundo capítulo tecemos uma análise acerca das terminologias encontradas para se definir a pesquisa-ação em três contextos de pós-graduação em educação em âmbito nacional e internacional. Em seguida, apresentamos as tendências encontradas no P. Porto, na PUC-SP e na Ufes acerca das escolhas metodológicas, perpassando aspectos institucionais e contextos de grupos de pesquisa.

O terceiro capítulo se dedica a explorar as contribuições desencadeadas pelos processos formativos vivenciados nas produções acadêmicas que se apoiaram na pesquisa-ação para realização de suas investigações. Deste modo, o capítulo está dividido em quatro momentos. No primeiro movimento explicitamos as contribuições para a formação inicial docente, especialmente no Instituto Politécnico do Porto. Em seguida, discutimos as contribuições para a formação profissional dos autores-pesquisadores que realizaram pesquisa-ação. Como terceiro movimento, apresentamos como a inclusão escolar se insere nos cenários brasileiro e português e indicamos o que os autores-pesquisadores apontam acerca das contribuições da pesquisa-ação para a inclusão escolar. Por fim, no quarto momento evidenciamos as continuidades dos processos desenvolvidos pela via da pesquisa-ação.

No quarto capítulo tecemos reflexões acerca dos consensos provisórios construídos em diálogo com os autores-pesquisadores quanto às perspectivas, tendências e contributos da pesquisa-ação nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Instituto Politécnico do Porto, em Portugal.

Cabe ressaltar que a obra se constitui em uma construção coletiva e não se apresenta como um conhecimento desenvolvido de modo individual e acabado. Acreditamos que a produção de conhecimentos científicos na área da educação se dá pela via das trocas, do diálogo com o outro, em meio a discordâncias e consensos. Sendo assim,

a publicação deste livro se torna um passo para expandir nossas discussões, pondo em xeque o produzido, pois assim poderemos avançar no conhecimento acerca da pesquisa-ação e auxiliar na produção de investigações que contribuam com os contextos pesquisados.

Capítulo 1

Fundamentos teórico-epistemológicos da obra

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

As diferentes situações de argumentação geram diferentes conhecimentos e cada conhecimento construído parte de uma argumentação produzida entre diferentes sujeitos. Concebemos, portanto, o homem como sujeito capaz de falar e agir, assumindo-o para além de um “objeto determinado pelas situações socioeconômicas, produto de sua própria existência e das condições históricas” (GAMBOA, 2018, p. 145), entendendo-o como “sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade” (ibidem) em que está inserido, pela via da

linguagem, da comunicação, do consenso alcançado intersubjetivamente com o outro.

Entendendo a necessidade de nos posicionarmos e refletirmos sobre o tipo de produção de conhecimento defendida, neste capítulo tratamos das questões conceituais, teóricas, metodológicas e epistemológicas que se fazem presentes em nossa obra. Em um primeiro momento, trazemos os desdobramentos históricos e conceituais da pesquisa-ação, bem como a sua perspectiva formativa. No segundo momento, contextualizamos os pressupostos habermasianos pertinentes à obra, bem como de que forma Habermas nos ajuda a pensar a pesquisa da pesquisa-ação e o estudo comparado internacional.

Da formação inicial à continuada: a pesquisa-ação em seu caráter formativo

No tocante à origem da metodologia, entre os estudiosos da área parece unânime que Kurt Lewin foi o primeiro pesquisador a publicar acerca dos pressupostos e da abordagem metodológica e experimental da pesquisa-ação (ANDERSON; HERR; NIHLEN, 1994; TRIPP, 2005; ALMEIDA, 2019). Em meio ao contexto da Segunda Guerra Mundial, que causou profundas transformações no modo como a humanidade se relaciona e relaciona-se com o diferente, postas as questões do nazismo e antissemitismo, Lewin, psicólogo judeu, mudou-se da Alemanha, onde era professor da Universidade de Berlim, para os Estados Unidos da América (EUA) em 1933, sendo naturalizado americano.

Lewin desenvolve a *action-research* buscando solucionar propostas advindos do antissemitismo, como a implantação de usinas nas regiões rurais com uma mão-de-obra barata (BARBIER, 2007). Outra pesquisa que frequentemente é utilizada para explicar como o autor propôs a pesquisa-ação tinha como finalidade a mudança de

hábitos alimentares da população e de atitudes dos americanos frente às minorias – mulheres, pobres e negros (FRANCO, 2005).

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

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

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

No sentido de pensar a pesquisa-ação na área da educação, influenciados pelos pressupostos de Jürgen Habermas acerca da emancipação dos sujeitos pela via da construção do conhecimento e da ciência social crítica, os australianos Wilfred Carr e Stephen Kemmis publicam a obra *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action*

Research em 1986. Os autores concebem a origem dos problemas educacionais enfrentados pelos docentes na diferença entre a realidade prática e a interpretação que eles têm sobre ela. Por consequência, argumentam que resolver as problemáticas enfrentadas, “implica em melhorar a efetividade das teorias que os professores utilizam para conceituar suas atividades” (SILVA, 2017, p. 230) e, para isso, apresentam a possibilidade da pesquisa-ação, uma pesquisa que deveria ser realizada para a educação ao invés de *sobre* a educação.

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

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

Compreendemos que na formação inicial, a pesquisa-ação possibilita ao futuro docente uma vertente crítica de formação, constituindo-se como uma preparação e construção do pensamento crítico e reflexivo, para que quando esteja atuando em quaisquer instâncias educacionais, possa refletir acerca do seu trabalho e potencializar a ação educativa. Na formação continuada, a pesquisa-ação também é

uma forma de construção de pensamento crítico, e tendo em vista que os profissionais já atuam, há possibilidade de transformar a própria prática, refletir sobre as suas práticas e experimentar novos/outros modos de práticas pedagógicas e formativas.

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

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

Em diálogo com Silva, *et al.* (2023) entendemos a importância da pesquisa-ação, aliada a iniciação científica e a atividades de grupos de pesquisa para a formação profissional dos profissionais da educação, e para as práticas que possibilitem o desenvolvimento de autonomia e perspectivas emancipatórias aos estudantes universitários

que são incentivados a colaborar para com os processos formativos vivenciados no âmbito da universidade. Ressaltam ainda a contribuição desses três pilares para a formação voltada para a carreira acadêmica dos profissionais, por possibilitar o contato com os processos investigativos.

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

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

Carr e Kemmis (1988) trazem contribuições acerca dos pressupostos desta metodologia de pesquisa em contexto educacional e discutem como os diferentes modos de investigação educativa implicam diferentes enfoques da relação teoria e prática, incorporando diferentes tipos de transformações na educação. Apontam que o positivismo contempla a reforma da educação como um assunto técnico e a investigação interpretativa neste contexto tem um caráter prático.

Em contrapartida, advogam acerca de uma ciência educativa crítica, de caráter participativo e colaborativo, atribuindo um viés crítico para a investigação educativa, na qual se insere a pesquisa-ação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Compreendemos, portanto, que a pesquisa-ação ao ser empreendida como ação formativa continuada com profissionais das escolas e com pesquisadores acadêmicos, promove um processo de ação-reflexão-ação, pois na medida em que promovem formação continuada, os pesquisadores também se formam (PANTALEÃO, 2009). Assim, entende-se que a pesquisa-ação vem sendo uma forma de superação de práticas engessadas de formação, que não consideram o professor como sujeito ativo e que estão alicerçadas em um agir estratégico.

Tendo em vista a importância da pesquisa-ação para com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, advogamos sobre a necessidade de empreendermos pesquisas que tenham como objetivo olhar atentamente para como as pesquisas científicas estão realizando ações formativas tendo como base a perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Mais que isso, estarmos atentos para o que os autores vêm dizendo acerca dos seus pressupostos, de como a pesquisa-ação está articulada com o contexto em que a utilizamos e de como os autores acreditam que vêm contribuindo para a educação. Nesse sentido, cabe-nos aprofundar nos pressupostos habermasianos que sustentam esta obra.

O diálogo pela via do agir comunicativo de Habermas

No bojo da crítica ao uso instrumental do conhecimento científico, corroboramos com Jürgen Habermas que se contrapõe às lógicas predominantes na ciência, defendendo o pensamento crítico nesses processos. A teoria de Habermas ganha vida no entendimento de que, além da existência de uma razão instrumental utilizada nos últimos séculos em que o autoritarismo se faz presente na manipulação dos meios para o alcance do fim, também há a existência de um agir guiado por meio da racionalidade comunicativa.

Deste modo, desde o início de sua teorização, a razão ganha papel central em seus estudos, uma vez que para o filósofo, este é o principal recurso que a humanidade dispõe para resolução de conflitos e construção de alternativas para superação de seus problemas (HABERMAS, 2012). Assim, Habermas considera a racionalidade como “uma disposição de sujeitos capazes de falar e agir. Ela se exterioriza nos modos de comportamento para os quais, a cada caso, subsistem boas razões. Isso significa que as exteriorizações racionais são acessíveis a um julgamento objetivo” (HABERMAS, 2012, p. 56). O filósofo defende que além da razão se orientar por interesses técnico-instrumentais, ela também se orienta por interesses práticos e emancipadores.

A racionalidade comunicativa se apresenta na teoria habermasiana, como uma alternativa de uso da razão, tendo como base as exteriorizações por meio dos atos de fala. Habermas, na construção da teoria do agir comunicativo, argumenta que a racionalidade não se limita à posse do conhecimento; mais significativo é o modo como as pessoas adquirem e empregam esse saber.

Deste modo, todo comportamento humano é fruto de uma determinada racionalidade exteriorizada por meio dos argumentos, que tem por finalidade, a validação dos envolvidos na comunicação. Desta forma, “quanto melhor puder fundamentar uma pretensão de

eficiência ou de verdade proposicional associada às pretensões tanto mais racionais elas serão” (HABERMAS, 2012, p. 34). Essas fundamentações se tornam mais valorativas considerando que estão ligadas aos valores culturais e ao tipo de linguagem do grupo envolvido.

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

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

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

Compreende-se que Habermas defende tipos de racionalidades, discursos e saberes plurais. Então, na medida em que cada argumento cumpre ou não o seu papel, constrói-se uma visão de mundo, que é cercada por uma estrutura complexa, que demonstra um processo histórico de construção do saber e da linguagem, permitindo o entendimento das argumentações. Com isso, a comunicação deve ser alicerçada em acordos sociais livres de coerção, e por esse motivo, comunicativos.

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

- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se;
- (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes;
- (1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes;
- (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele próprio acredita;
- (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar razão para isso;
- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos;
- (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção;
b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso; c. É lícito qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades;
- (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (Habermas, 2003, p. 110-112).

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

As ideias de Habermas nos guiam para a construção de conhecimento entre sujeitos na busca de melhoria das condições que cercam determinado grupo de modo democrático. Considera-se, deste modo, que todos os sujeitos participantes de uma comunidade são capazes de fala e ação, sendo assim, todos podem assumir o compromisso de melhoria dos aspectos vividos, por meio da construção de conhecimentos por via da comunicação e da autorreflexão.

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

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

À vista disso, constituímos uma “pesquisa da pesquisa”, empreendida no sentido de “avaliar a orientação, prioridades, condições de produção e difusão, metodologias, procedimentos e estratégias da investigação educativa. Seu resultado é dado por conhecimentos sobre os processos de investigação educativa” (VIELLE, 1981, p. 338, tradução nossa). Entrementes, baseando-nos em Almeida (2019), acreditamos que a busca pela compreensão das questões teórico,

metodológicas e epistemológicas nos possibilitam estabelecer um diálogo com os autores-pesquisadores e, pela via da linguagem, emergirem as possibilidades de interlocução intersubjetiva e cooperativa.

Por meio da pesquisa da pesquisa-ação, empreendemos uma vigilância epistemológica, como nos propõe Bachelard (1989), pois por meio dela, podemos manter uma atitude reflexiva sobre o método científico. Dessarte, concordamos com Gamboa (2018) que “transpassar a ‘ignorância metodológica’ e a ‘falsa consciência’ sobre os processos do conhecimento, como denuncia Habermas, significa resgatar a dimensão ética do ato de investigar” (p. 173), devemos, nesse sentido, “tratar o problema da ética, da ciência e da relação ‘ciência-consciência’ [...] como uma questão urgente” (ibidem).

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

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

Acreditamos, desta forma, na perspectiva da colaboração como forma de “aprendizado com o outro”, a partir de entendimentos construídos no coletivo (ALMEIDA, 2019). Com isso, a teoria de Habermas nos orienta em nossas tessituras por meio das produções de dados e das análises realizadas. Trouxemos para o diálogo relatórios

de estágio de cursos de mestrado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufes) e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes) da Universidade Federal do Espírito Santo, e teses do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC-SP (PPGE: Currículo).

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

Tendo isso em vista, acreditamos que os espaços discursivos se constituem em momentos em que os participantes possam justificar suas pretensões de validade, assumindo uma responsabilidade de autorreflexão acerca dos processos discutidos nesses espaços. A partir de questões disparadoras acerca da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, entendemos que os espaços discursivos se constituíram em momentos de diálogo com os autores-pesquisadores em que pudemos conversar sobre princípios, contextos, escolhas, desafios e contribuições da pesquisa-ação empreendida por eles. Configurou-se, assim, como espaços em que dialogamos acerca de questões que surgem no processo da pesquisa e posteriormente ao seu término.

Nesse sentido, por meio dos argumentos escritos das 40 produções acadêmicas elencadas, dos argumentos constituídos nos 13 espaços discursivos e dos elementos de contexto, realizamos movimentos que consideram as pretensões de validade de todos os envolvidos,

expressas por meio das argumentações. Estes movimentos são denominados como Círculos Argumentativos.

Nestes a teoria habermasiana é fundante, pois nos colocamos em papel de uma mediação ética que realiza um diálogo entre os diferentes argumentos exteriorizados pelos autores de estudo que tomam como base a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação (ALMEIDA *et al.*, 2024).

Adotamos, portanto, uma racionalidade reflexiva e discursiva, preservando aos participantes do discurso as regras propostas por Habermas (2003), em que todos somos convidados a dialogar livremente, sem coerções ou coações. Desta forma, assim como os autores-pesquisadores pudemos colocar nossos argumentos no momento da argumentação estabelecida. Concebemos que os autores-pesquisadores se tornaram coautores da nossa pesquisa, uma vez que contribuíram para a construção de conhecimentos acerca da pesquisa-ação.

Compreendendo esta discussão, refletirmos adiante acerca do mosaico de terminologias encontrados nos estudos analisados para se referir a pesquisa-ação, perpassando por suas sustentações teóricas-epistemológicas, bem como a motivação do autor-pesquisador pela escolha da metodologia para realização de sua produção.

O mosaico de terminologias de pesquisa-ação encontradas no Brasil e em Portugal

A perspectiva metodológica de um trabalho investigativo tem implicação em todas as fases do processo de pesquisa realizado. Entendemos que, ao assumir determinada terminologia, o autor opta por uma determinada perspectiva para seu estudo. Compreendemos que esta escolha revela as intencionalidades e interesses que orientam a elaboração de conhecimentos (GAMBOA, 2018). Logo, a caracterização da abordagem da pesquisa-ação definirá o sentido, as direções a serem percorridas, as intencionalidades e o tipo de transformação que se pretende em sua investigação (FRANCO, 2005; ALMEIDA, 2019).

Autores como Tripp (2005) e Franco (2005) apontam para um grande crescimento de abordagens metodológicas com diferentes termos que não possuem a explicação necessária quanto aos seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Isso gera inconsistências entre a teoria e o método, comprometendo a validade da investigação.

Nesse sentido, o termo pesquisa-ação “[...] vem sendo empregado de maneira tão ampla que está se tornando sem sentido” (TRIPP, 2005, p. 447). À vista disso, cabe-nos tecer considerações acerca das perspectivas metodológicas de pesquisa-ação dos autores nos diferentes contextos analisados.

Em vista disso, trazemos aqui questões referentes acerca da base teórico-filosófica da perspectiva de pesquisa-ação adotada pelos autores, abordando os pontos relativos à terminologia adotada pelo estudo e a sustentação teórica realizada. Em seguida, discutimos a motivação dos autores-pesquisadores na escolha do uso da metodologia.

A amostra de pesquisas trabalhadas conta com o uso de sete terminologias: 1) investigação-ação, encontrada em nove produções¹, sendo uma tese da PUC-SP e oito relatórios de estágio do P. Porto; 2) aproximação da metodologia de investigação-ação, com sete relatórios de estágio² do P. Porto; 3) pesquisa-ação (PA) com seis produções³, sendo elas uma dissertação e cinco teses, em contextos brasileiros; 4) pesquisa-ação participante com uma produção da PUC-SP⁴; 5) pesquisa-ação colaborativo-crítica (PACC), com 16 produções da Ufes⁵, sendo duas teses e 14 dissertações; e 6) pesquisa-ação crítico-colaborativa com uma tese da Ufes⁶.

1 Tese: Gonçalves (2015). Relatórios de estágio: Madureira (2015), Nogueira (2016), Graça (2018), Lopes (2018), Saraiva (2019), Silva Neto (2020), Pona (2022) e Sousa (2022).

2 Relatórios de estágio: Ferreira (2017), Pereira (2018), Faria (2019), Pinto, I. (2020), Pereira (2020), Pinto, A. (2020) e Pinto (2022).

3 Dissertação: Nascimento (2013). Teses: Nascimento (2021), Santos (2017), Rios (2021), Colasanto (2014) e Oliveira (2017).

4 Tese: Martins (2021).

5 Dissertações: Nogueira (2012), Anjos (2013), Borges (2014), Pattuzzo (2014), Milanezi (2016), Ziviani (2016), Silva, F. (2019), Ghidini (2020), Vieira (2020), Brito (2021), Queiroz (2021), Vargas (2021), Soave (2021) e Dobrovoski (2021). Teses: Effgen (2017) e Correia (2014)

6 Tese: Trazzi (2015).

Adentrando nas concepções dos autores-pesquisadores portugueses que utilizam a investigação-ação, depreendemos que todos se baseiam nas mesmas perspectivas, incluindo aqueles que realizam uma aproximação. Isto porque, em geral, as pesquisas explicitam o ciclo da investigação-ação alicerçado nos princípios de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão – baseados, entre outros, em Coutinho *et al.* (2009) e Vieira e Moreira (2011), – ou somente observação, planificação, ação e reflexão (MÁXIMO-ESTEVES, 2008; LATORRE, 2003, 2008). Os autores entendem que por esses princípios também se fazerem presentes na Prática Educativa Supervisionada (PES), torna-se fulcral utilizar a investigação-ação como método ao refletirem sobre as práticas pedagógicas realizadas no estágio.

Nesse ínterim, a investigação-ação é tida enquanto um processo em que o docente se assume como investigador das próprias práticas e que deve ser empreendida em forma de indagação coletiva, com o objetivo de melhorar a racionalidade, a justiça e a compreensão das práticas educativas, assim como a compreensão das situações em que estas ocorrem. É uma metodologia pela qual ocorre uma compreensão e uma mudança, por intermédio, respectivamente, da investigação e da ação, por meio de um processo cíclico ou em espiral. Trazemos as autoras-pesquisadoras Madureira (2015) e Sousa (2022) para a conversa, a fim de exemplificarmos as concepções de investigação-ação encontradas nos relatórios de estágio.

Ao longo deste processo formativo a mestranda utilizou a metodologia da investigação-ação (IA). Esta destina-se à melhoria das práticas educativas e consequentemente à transformação dessas mesmas práticas através de um questionamento reflexivo com todos os intervenientes do processo (trabalho em díade, orientadora e supervisora cooperante) sobre as situações ocorridas no contexto educativo. A IA caracteriza-se pelo seu processo em espiral relativamente aos ciclos de observação, planificação,

ação, avaliação e reflexão (COUTINHO *et al.*, 2009) (MADUREIRA, 2015, p. 1-2).

Relativamente às suas características, a Investigação-Ação trata-se de uma pesquisa prática e aplicada, surgindo de uma necessidade de resolver problemas em contextos reais. A mesma é então participativa e colaborativa, incluindo todos os seus intervenientes no processo, onde todos são co-executores e o investigador é alguém interno que realiza a sua pesquisa para conseguir melhorar a sua realidade. É prática e interventiva, no sentido de ultrapassar a teoria e ser executada então na prática; é cíclica, pois as descobertas iniciais geram então a possibilidade de haver mudanças que vão ser implementadas para, posteriormente, serem avaliadas. É crítica, onde todos os agentes intervenientes procuram atuar como agentes de mudança e não somente melhorar as práticas dos seus trabalhos e auto-avaliativa, pois as mudanças feitas são sempre avaliadas com a perspectiva de as adaptar caso apareçam novas situações (COUTINHO *et al.*, 2009) (SOUSA, 2022, p. 48).

Percebemos que para os autores-pesquisadores, a partir de autores como Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação é concebida como crítica, participativa e colaborativa ao envolver todos os sujeitos presentes na ação educativa na planificação e realização das práticas pedagógicas, que devem estar dispostos a reorganizá-las de acordo com a realidade indicada e eventuais percalços. Consideramos que a perspectiva metodológica dos autores, ao visar envolver todos os participantes do contexto, se aproxima do agir comunicativo de Habermas (2012), que nos advoga pelo entendimento entre os interlocutores de um processo argumentativo, que pela via da argumentação, possam construir consensos provisórios acerca daquilo que está sendo discutido, neste caso, sobre as ações pedagógicas.

No caso das pesquisas mapeadas no Brasil, foi revelado em nossa amostra que apenas uma pesquisadora utilizou o termo

investigação-ação. Gonçalves (2015), autora da PUC-SP, defende sua opção com a seguinte argumentação:

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

Chamamos atenção para a problematização realizada pela autora, ao considerar o “desgaste” e o “uso indiscriminado” do termo “pesquisa”, discussão também realizada por Tripp (2005):

Faz algum sentido diferenciar a pesquisa-ação de outros tipos de investigação-ação, definindo-a pelo uso que faz de técnicas de pesquisa consagradas para produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação. A principal razão para se empregar o termo “investigação-ação” como um processo superordenado que inclui a pesquisa-ação, é que esse termo vem sendo aplicado de maneira tão ampla e vaga que está se tornando sem sentido. [...] sob certos aspectos, é precisa, mas utiliza o termo “pesquisa” no sentido muito amplo de todo tipo de estudo metódico e, utilizando-o desse modo, priva os acadêmicos de utilizá-lo para distinguir a forma de investigação-ação que emprega o sentido mais específico ligado à pesquisa na academia (TRIPP, 2005, p. 446-447).

Compreendemos a validade da argumentação de Gonçalves, L. (2015), entretanto, destacamos que essas problematizações não desqualificam as pesquisas que adotam a terminologia pesquisa-ação.

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

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

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

Essa informação se fortalece na medida em que a autora fornece ainda uma explicação para sua escolha em uma nota de rodapé, constante na página 37 de sua tese, na qual relata que, apesar de no Dicionário Michaelis os termos pesquisa e investigação terem significados muito similares, em publicações europeias o termo pesquisa se refere a algo estático e investigação se relaciona com movimento.

A discussão realizada por Gonçalves, L. (2015) corrobora Tripp (2005), uma vez que o autor destaca a investigação-ação como gama de metodologias que oscilam entre o agir no campo e a prática de investigar a respeito dela, sendo um termo mais abrangente. Enquanto a pesquisa-ação passa a ter características próprias que a diferenciam de outras metodologias participativas, sendo a pesquisa-ação, necessariamente uma metodologia em que se há o envolvimento entre pesquisador e participante (THIOLLENT, 2011).

Esta problematização referente ao uso de ambos os termos, investigação-ação e pesquisa-ação, também está presente em Chelotti *et al.* (1999), que corroboram com as argumentações de Gonçalves (2015), trazendo como principal elemento para diferenciação, a relação da estática e do movimento. Também irão colocar que apesar de ambas possuírem suas peculiaridades, a pesquisa-ação e investigação-ação se encontram na busca de romper com o modo padrão de se fazer pesquisa.

As problematizações expostas até o momento são de grande valia, todavia acreditamos que as diferenças entre investigação-ação e pesquisa-ação são relativas. Principalmente, porque entendemos as mudanças linguísticas que ocorrem de um país para outro, uma vez que se há um consenso que todas são variantes da corrente desencadeada por Kurt Lewin, a partir da *action-research*, e adaptadas aos diferentes contextos (BARBIER, 2007).

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

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

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

Em nossos estudos, estamos desvendando que a investigação-ação possui modos diferentes de ser aplicada em certos cenários portugueses e outros contextos lusófonos. No caso dos relatórios de estágio analisados do P. Porto, vemos que há uma aproximação quanto a perspectiva teórico-metodológica utilizada, com as pesquisas analisadas nas dissertações e teses do Brasil (Ufes e PUC-SP). Todavia, há diferenças quanto ao modo como o método de pesquisa é realizado em cada contexto.

Ainda em relação ao cenário português, temos a escolha metodológica da aproximação à metodologia de investigação-ação. Nesse contexto, nos textos de Faria (2019) e Pinto, A. (2020) argumenta-se que essa escolha se deu pois não houve uma componente investigativa no âmbito do estágio. Todavia, outros autores que assumem essa metodologia não explicitam quais os distanciamentos desta para com a investigação-ação. No diálogo a seguir, do espaço discursivo realizado com os autores, essa discussão esteve presente:

No meu caso e logo em resposta ao convite da [Ribeiro, D.], frisei que no mestrado no mestrado em ensino do primeiro ciclo e de português, história no segundo ciclo a minha investigação foi uma aproximação à investigação-ação [...] E, portanto, foi mais ou menos nesse sentido que foi desenvolvido e não é unicamente, eu não mobilizei aqui apenas a metodologia de investigação-ação. Mas creio que há aqui alguns pressupostos, alguns princípios que foram mobilizados nesta investigação que foi desenvolvida no âmbito do mestrado. Também aqui foi destacada a questão da reflexão e, portanto, ao longo deste processo, houve muita reflexão. O desenho das intervenções seguintes, a cada intervenção, implicava um processo de reflexão, uma discussão em

conjunto com a minha orientadora (LOPES, Espaço Discursivo, 10/11/2023).

E eu concordo com aquilo que [Lopes, A.] disse relativamente ao facto de nós termos feito uma aproximação à metodologia de investigação-ação. Porque eu acho que quando nós começamos realmente a perceber o que que é a metodologia de investigação-ação, é quando o estágio termina. Quando nos apropriamos realmente da dinâmica e todas as etapas desta metodologia é quando, de facto, acaba o estágio, eu antes senti isso. [...] E não, não escolhi a metodologia de investigação-ação, mas pratiquei-a, por quê? Porque eu desenvolvi práticas e tive que qualificar práticas, tive que refletir, tive que reajustar. [...] E portanto, eu acho que a metodologia de investigação-ação, por mais que a gente tente evitá-la, ela está sempre presente nas práticas [...] pelo menos de um professor reflexivo de sua própria prática, não é? (GRAÇA, Espaço Discursivo, 10/11/2023).

[...] mas voltava sempre à investigação-ação porque, de facto, penso que fez sentido, até pelo próprio objetivo inicial, digamos assim, ser a transformação do contexto. Então, se nós vamos buscar alguma fragilidade, alguma coisa que pode ser transformada, podemos atuar e podemos aproveitar a investigação para isso, para fazer essa transformação, à medida que vamos também investigando alguma coisa e tendo mais conhecimento sobre a prática (PEREIRA, Espaço Discursivo, 10/11/2023).

Dessarte, por vezes os autores entendem que realizam a investigação-ação em apenas um momento da pesquisa, pois em outros momentos são realizadas outras metodologias. Além disso, as autoras compreendem que essa aproximação se dá por beberem da fonte da investigação-ação, das componentes de reflexão, de planificação e

de possibilidade de transformação do contexto, mas por não poderem se comprometer em assumir a totalidade de uma investigação-ação.

Tratando-se especificamente das pesquisas de Lopes, A. (2018) e Graça, V. (2018), em seus relatórios de estágio, as autoras não explicitam que houve uma aproximação à metodologia de investigação-ação. Todavia, Lopes, A. (2018) deixa evidente que sua pesquisa adotou uma abordagem mista, entre análises qualitativas e quantitativas, empregando pré-testes e pós-testes nas turmas de estágio. Graça, V. (2018), por sua vez, nos fala que sua pesquisa “focou-se ainda nos princípios da *Grounded Theory*” (GRAÇA, 2018, p. 44), caracterizada pela apresentação dos dados em categorias criadas pela autora “organizadas hierarquicamente em termos de complexidade das respostas dadas pelo universo de alunos, bem como por uma análise como um todo com vista a esclarecer os fenômenos observados” (GRAÇA, 2018, p. 44).

Entendemos, nesse sentido, que a discussão realizada no Espaço Discursivo as fez refletir sobre a perspectiva metodológica adotada e entendemos que este era o objetivo do espaço: discutir diretamente com os autores sobre a pesquisa-ação utilizada em suas pesquisas, pela via do agir comunicativo de Habermas (2012). O espaço discursivo tornou-se um lugar de argumentação (mundo da vida) pela via de atos de fala dos participantes do discurso, fundamentados no mundo objetivo, no mundo social e/ou no mundo subjetivo.

Quando nos reportamos aos argumentos dos autores nos relatórios de estágio, parece-nos que pode haver um afastamento do fator “investigação” posto que não há uma pergunta norteadora, uma hipótese ou um objetivo geral a ser seguido, embora as ações realizadas tenham seus objetivos e questões. Por outro lado, considerando que se trata de produções as quais visam relatar os processos vividos em âmbito do estágio, tem-se a valorização da componente da “ação”. Todavia, é inegável que para realizar as ações e se dedicarem à escrita dos relatórios de estágio – que conta não só com o relato, mas também com a análise dessas ações – os autores precisam buscar componentes investigativas.

Essas componentes investigativas estão presentes ao analisarem as ações a partir de conceituações de autores e ao planejarem suas ações, em razão de buscar e pesquisar atividades e projetos a serem realizados com as crianças e refletirem constantemente sobre essas práticas. Deste modo, o viés investigativo pela via da investigação-ação nos cursos de mestrado em questão possibilita aos estudantes e futuros docentes compreenderem a importância da reflexão sobre a própria prática. Nesse contexto, Ferreira (2017) nos resume essa perspectiva metodológica:

Como acompanhamento da realização da prática pedagógica, foram utilizados alguns princípios e métodos da metodologia de investigação-ação. Esta aproximação possibilitou um enriquecimento profissional crucial na formação da mestrandia, atribuindo-lhe uma postura mais crítica e reflexiva em todo o processo. Assim, a educadora estagiária apresentou uma postura mais questionadora e reflexiva em relação à sua prática nos diversos momentos sobre, na e para a ação. A reflexão para a ação futura pressupôs um aprofundamento de determinadas questões, promovendo alguma pesquisa e investigação em prol de oferecer uma resposta mais enriquecedora aos grupos (FERREIRA, 2017, p. 1).

Logo, observamos que a perspectiva da aproximação à metodologia de investigação-ação se constitui em uma possibilidade para os estudantes realizarem um processo de acompanhamento da prática pedagógica no contexto do estágio e que, ao estarem em contato com as perspectivas desta metodologia na formação inicial, pode promover uma postura questionadora quando estiverem atuando em sala de aula. Essa constatação também se dá pela via do diálogo com as produções que assumem a metodologia da investigação-ação e com os atos de fala dos espaços discursivos.

É interessante perceber que as pesquisas que adotaram a terminologia da pesquisa-ação possuem em comum uma preocupação

primordial que justifica a escolha desta perspectiva teórico-metodológica para sustentação de suas produções. Esse ponto diz respeito à conexão da investigação com o contexto social investigado, ou seja, a preocupação de que a pesquisa faça sentido para o contexto em que vai ser desenvolvida. Encontramos esta justificativa nos seis trabalhos que utilizam esta terminologia, a seguir podemos ver duas dessas compreensões:

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

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

Vê-se também a intencionalidade de transformação da realidade como um viés da pesquisa-ação que impulsiona a escolha metodológica. Cabe salientar que os seis autores utilizam base teórica próximas, considerando o contexto de cada instituição. As pesquisadoras Santos (2017) e Nascimento (2013, 2021), da Ufes, sustentam sua escolha com base principalmente em Barbier (1985, 2004, 2007), trazendo

também autores da própria universidade para demonstrar a perspectiva de pesquisa-ação adotada por elas.

O estudo de Nascimento (2013) recorre a Barbier (2004) para sua conceituação. Para a autora,

Por meio dessa metodologia investigativa, acreditamos ser possível contribuir para a implementação e/ou problematização de políticas educacionais que atendam às necessidades e demandas da Educação Especial/inclusão escolar. Concordamos com Barbier (2004, p. 42-43), quando afirma que a pesquisa-ação representa um: [...] tipo de pesquisa utilizada e concebida como meio de favorecer mudanças [...]. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos (NASCIMENTO, 2013, p. 73).

Apreendemos que a perspectiva da autora se aproxima da pesquisa-ação emancipatória, pois, por meio de Barbier (2004), entende que, a partir dessa lógica, a pesquisa “[...] visa a romper com a ideia de salvacionismo, produz o seu contrário. Busca, então, conhecer uma dada realidade, seus atores e com eles pensar em possíveis, pois, dessa maneira, o pesquisador externo estará ‘implicado’ com as possibilidades e tensões” (p. 73). Ademais, Nascimento (2013) considera Almeida (2010) para contribuir nesse momento, entrelaçando a pesquisa-ação com a formação continuada de profissionais da educação, assim como os autores Silva, F. (2019), Vieira (2020), Brito (2021), Queiroz (2021) e Soave (2021).

Apesar de terem como ponto de partida a metodologia da pesquisa-ação, entendemos que as pesquisas com base nos estudos de René Barbier acabam por tomar uma perspectiva mais existencial, pois essa é a definição elaborada pelo autor em sua obra, nesse sentido tem-se a percepção de uma pesquisa que busca uma verdadeira

transformação no contexto investigado, tomando a complexidade humana como propulsor para geração de processos formativos.

No caso das pesquisas da PUC-SP, Rios (2021) e Colasanto (2014), apoiam-se nos estudos de Michel Thiollent (2004, 2009) e Oliveira (2017) em Chizzotti (2011), docente da universidade. A perspectiva tomada por Thiollent é da pesquisa-ação política, vista como um método em que os envolvidos devem trabalhar de forma cooperativa ou participativa, que possui estratégias e ferramentas que permitem a interlocução entre teoria e prática, possibilitando a resolução de problemáticas sociais pela via da pesquisa (BARBIER 2007; THIOLENT, 2009).

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

Compreendidas essas questões, aprofundamos o nosso olhar sobre a motivação da escolha da pesquisa-ação, pela via dos Espaços Discursivos, abaixo podemos ver duas argumentações, primeiro em âmbito da Ufes e em segundo da PUC-SP:

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

A ideia era fazer com que a mudança impactasse no aluno, aplicando a metodologia ativa, mas eu percebi que se não mexer na formação docente, não resolve! Então não adianta você querer

aplicar a metodologia ativa e o professor não está preparado para isso! E nós que viemos de uma área de bacharelado, a gente não entende, se você pega um professor de pedagogia, ele tem licenciatura, então ele sabe [...]. Então, o que faltava para os professores da minha área lá de negócios, vamos dizer assim, eles não eram docentes com formação de práticas docentes, eles eram bons profissionais nas áreas deles, e vinham passar o conhecimento que eles tinham, mas não necessariamente eles eram bons na mediação pedagógica. “Tanto que eu não consegui entender, às vezes os alunos vinham reclamar, e “pô, você está tendo aula com um dos melhores do mercado”, e a resposta era, “mas ele não sabe dar aula!” (RIOS, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

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

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

Percebe-se assim que em ambos os contextos brasileiros, a pesquisa-ação é vista como perspectiva teórico-metodológica que

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

No bojo dessa discussão, a autora-pesquisadora Martins (2021) da PUC-SP realiza uma pesquisa-ação participante. Para sustentar sua escolha metodológica, se apoia nos autores Thiollent (2011), Brandão (1986) e Kemmis, McTaggart e Nixon (2013). Em um primeiro momento a autora realiza a seguinte problematização para se chegar ao termo:

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

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

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

É interessante o movimento que a autora faz na busca de mostrar que sua pesquisa teve, no processo de desenvolvimento no contexto, nuances de ambas as perspectivas. Isso fica evidente quando a pesquisadora traz em sua tese um quadro contendo os elementos da pesquisa-ação com base em Thiollent e os elementos da pesquisa participante com base em Brandão, indicando em quais momentos foi utilizado durante o processo de ação da pesquisa.

Compreendemos a escolha feita por Martins (2021) na medida em que sua tese gira em torno da temática do currículo na Educação de Jovens e Adultos, interligado intrinsecamente a educação popular. Ainda, justifica-se na medida em que utiliza as ideias de Paulo Freire para nortear o seu processo de pesquisa. Deste modo, observamos que a diferenciação apontada pela autora se deve à intencionalidade de transformar a prática dos profissionais a partir de sua inserção no contexto de pesquisa, como podemos ver no trecho a seguir, baseado em Kemmis, McTaggart e Nixon (2013):

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

Apoiando-se na pesquisa-ação, ela busca uma mudança no pensar e agir dos profissionais, guiada para uma prática emancipadora fundamentada no conhecimento das situações de opressão no contexto escolar. Apoiando-se na pesquisa participativa, o estudo se volta para uma ação comunitária ou popular.

De modo a continuar nosso processo acerca das terminologias utilizadas, adentramos na discussão acerca da pesquisa-ação colaborativo-crítica, encontrada apenas na Ufes. No que tange às perspectivas metodológicas da pesquisa-ação dos autores brasileiros, vemos que há em comum aos 20 estudos a referência ao teórico René Barbier (2002; 2004; 2007), seja para auxiliar na conceitualização da pesquisa-ação, seja para utilizar o seu conceito de escuta sensível em algum momento da pesquisa.

Os autores que utilizam a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica recorrem, além de Barbier, às considerações de Franco (2005), Jesus (2006; 2008), Jesus, Vieira e Effgen (2014), Almeida (2004; 2010; 2019) e Vieira (2012). Temos também um conjunto de autores que referenciam Carr e Kemmis (1988), entrelaçados à Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012). Para compreensão dessas concepções, promovemos o diálogo entre Ziviani (2016) e Vargas (2021), que argumentam sobre a PACC:

Segundo Franco (2005), o método possibilita que o pesquisador intervenha dentro de problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de modo a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os pesquisadores podem ampliar seus saberes-fazer para refletir criticamente sobre a problemática pesquisada na busca de novos possíveis. Entra aí o caráter formativo desta metodologia. A pesquisa-ação colaborativo-crítica possui base empírica concebida e realizada vinculando ação, enfrentamento de problemas e busca de estratégias inovadoras (FRANCO, 2005; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014) (VARGAS, 2021, p. 82-83).

Ainda segundo Jesus, Vieira, Effgen (2014, p. 779): [...] podemos definir a pesquisa-ação por meio de quatro bases de sustentação: primeiro, o fundamento de qualquer pesquisa científica – a compreensão crítica da realidade social; segundo, a ideia de que essa realidade, além de ser compreendida, pode ser alterada. Para tanto, é preciso apostar em ações coletivas que promovam rupturas e novas possibilidades de ação; terceiro, para falarmos em rupturas, precisamos trabalhar de forma colaborativa; por último, que esse processo demanda constante reflexão crítica sobre o vivido, um elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos (ZIVIANI, 2016, p. 49).

Mediante a interlocução acima, observamos um conjunto de ideias acerca do que se constitui a pesquisa-ação, uma vez que os autores-pesquisadores a entendem como uma perspectiva metodológica em que o investigador busca compreender uma realidade social, para então intervir em uma problemática que surja desta realidade, de forma colaborativa, coletiva e reflexivo-crítica, a fim de produzir novos conhecimentos e saberes. Entendemos que os autores-pesquisadores ao assumirem essa concepção da perspectiva metodológica, se aproximam do agir comunicativo de Habermas (2012), pois referem-se às ações sociais e buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, e realização de suas ações, assumindo a linguagem como uma posição proeminente.

Nesse íterim, os autores-pesquisadores Silva, F. (2019), Vieira (2020), Queiroz (2021), Brito (2021), Soave (2021), que concebem a pesquisa-ação colaborativo-crítica pela via de Carr e Kemmis (1988) advogam ainda sobre a concepção da autorreflexão crítica ou colaborativo-crítica (SILVA, 2019) inserida na pesquisa-ação. Para Habermas (2013, p. 56) a autorreflexão “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente uma práxis presente da ação e

da interpretação de mundo”. Vale destacar que estes autores-pesquisadores tiveram a mesma professora orientadora, o que nos mostra uma tendência adjacente aos grupos de pesquisa ao utilizarem os mesmos pressupostos teórico-metodológicos (FRANÇA, 2023). Deste modo, os autores lançam mão da autorreflexão ao tratarem da formação continuada de profissionais da educação por meio de grupos de estudo-reflexão:

É nesse sentido amplo que, ao adotarmos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como fundamentação teórico-metodológica para este trabalho [...] buscamos, alicerçada na autorreflexão crítica, individual e coletiva (e sistemática), estabelecer um processo de colaboração em busca de interesses comuns, mudanças de pensamento e de ação que, pela via da formação continuada no Grupo de Estudo-Reflexão, favorecesse a emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, a transformação social (BRITO, 2021, p. 176).

A perspectiva assumida por esses e pelos demais autores brasileiros, em uma aceção crítica da pesquisa-ação, visando a transformação social e a emancipação dos sujeitos, considera a relação estabelecida entre os pesquisadores acadêmicos e os participantes da pesquisa como horizontal, uma relação entre sujeito-sujeito e não sujeito-objeto.

Deste modo, esse conjunto de autores-pesquisadores realizaram momentos formativos por meio dos “grupos de estudo-reflexão”, entendidos como um coletivo de pessoas composto por pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto educacional, que buscam interesses coletivos. Tomam como pressupostos as espirais cíclicas da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988) e as funções mediadoras da relação entre teoria e prática de Habermas (FERNANDES; PREDERIGO; ALMEIDA, 2024). Vemos, assim, a fundamentação teórico-epistemológica dos estudos, preocupados

em associar os pressupostos da pesquisa-ação com o seu referencial teórico, dando sustentação às ações realizadas.

Por último, temos o termo pesquisa-ação crítico-colaborativo, utilizado por três autores de teses da Ufes. Para compreendermos a diferenciação entre esse termo e a pesquisa-ação colaborativo-crítica apresentada anteriormente, promovemos um diálogo entre autores-pesquisadores que utilizaram essas perspectivas metodológicas.

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

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

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

A partir dos dois destaques, reconhecemos a preocupação nessa perspectiva da pesquisa-ação, principalmente no envolvimento dos

sujeitos com o pesquisador como forma de efetivar esse processo de transformação crítica da realidade.

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

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

Tendo em vista nossos diálogos desenhados a partir das argumentações dos autores-pesquisadores, acerca principalmente dos aspectos teóricos adotados em suas pesquisas, traçamos algumas percepções decorrentes da nossa análise. Em primeiro, observamos nos relatórios de estágio do Instituto Politécnico do Porto que as duas terminologias de investigação-ação assumidas pelos autores-pesquisadores se constituem em uma possibilidade para os estudantes realizarem um processo de acompanhamento da prática pedagógica no contexto do estágio e que, ao estarem em contato com as perspectivas desta metodologia na formação inicial, pode promover uma postura questionadora quando estiverem atuando em sala de aula.

Em segundo, compreendemos que as obras realizadas em âmbito do mestrado e do doutorado acadêmico da Ufes, partem da teorização da pesquisa-ação e suas variantes com base principalmente em René Barbier e Carr e Kemmis. Enquanto as pesquisas do doutorado da PUC-SP adotam com maior ênfase os estudos de Michel Thiollent.

Além disso, a perspectiva de investigação-ação assumida pelos autores-pesquisadores portugueses se assemelha à perspectiva

assumida pelos autores-pesquisadores da PUC-SP e da Ufes, que utilizam a pesquisa-ação, na medida em que buscam transformação e emancipação, pela via da tomada de consciência dos indivíduos.

A variedade de termos encontrados nos desafia a refletir em que medida há um aprofundamento teórico-epistemológico dos pesquisadores que utilizam a pesquisa-ação para embasar os estudos realizados. O caso dos autores-pesquisadores apresentados neste capítulo não é isolado, uma vez que temos nos deparado com a crescente criação de nomenclaturas para se referir a um mesmo método de pesquisa.

Todavia, compreendemos que os autores se diferenciam enquanto suas perspectivas, conceituações e referenciais. Por outro lado, todos se baseiam no princípio de uma investigação que transite entre a pesquisa e a ação, buscando transformação, seja individual, seja coletiva.

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

Diante dos debates argumentativos, chegamos a um consenso provisório com os autores-pesquisadores de pesquisas-ações (HABERMAS, 2004) quanto às terminologias apresentadas:

A investigação-ação é uma terminologia mais utilizada no contexto de Portugal e em outros países lusófonos. No caso dos autores-pesquisadores que dialogamos, a investigação-ação é realizada no âmbito do estágio supervisionado do curso de mestrado em educação do P. Porto. Deste modo, é concebida como crítica, participativa e colaborativa ao envolver as crianças e os professores, presentes na ação educativa, na planificação e realização das práticas pedagógicas.

Nesse âmbito, os sujeitos devem estar dispostos a reorganizá-las de acordo com a realidade indicada e eventuais percalços. Assim, é uma metodologia pela qual ocorre uma compreensão do cenário educacional e uma mudança, por intermédio, respectivamente, da investigação e da ação, em um processo cíclico.

Com relação à terminologia aproximação à metodologia de investigação-ação, é utilizada pelos autores-pesquisadores portugueses quando entendem que não realizam uma investigação-ação por completo ou quando utilizam mais de uma metodologia de pesquisa ou ensino no âmbito do estágio supervisionado. Aproxima-se de uma investigação-ação na medida em que também busca uma autorreflexão do estagiário para com o processo vivenciado, possibilitando sua tomada de consciência acerca da prática docente.

A pesquisa-ação se mostra como uma escolha do pesquisador que está preocupado com a transformação do contexto a partir de um movimento que faça sentido para o lócus e os sujeitos envolvidos. Já a pesquisa-ação participativa dá ênfase na ação do pesquisador no contexto, voltando sua atenção para os processos que possam desencadear a emancipação dos envolvidos, influenciada pelo campo de estudos que abarcam a educação popular.

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

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

Por fim, faz-se necessário ressaltarmos que os autores brasileiros e os autores portugueses se aproximam quanto às suas concepções

acerca da pesquisa-ação, concebendo-a como possibilidade de promover mudança nas práticas educacionais, mediante processos reflexivos dos participantes acerca delas, pela via da espiral cíclica de ação-reflexão-ação. Desta forma, a seguir, teceremos considerações acerca da motivação dos autores-pesquisadores em escolher a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa.

A pesquisa-ação como aposta de grupos de pesquisa e instituições de ensino superior

Neste momento é oportuno trazer à tona os elementos que influenciam a escolha da pesquisa-ação para desenvolvimento dos seus estudos, além das características teóricas intrínsecas a esta metodologia. Neste momento, entrelaçados os diálogos produzidos por meio da análise dos contextos institucionais de pós-graduação em educação, bem como dos espaços discursivos realizados com os autores-pesquisadores e das produções acadêmicas (relatórios de estágio, dissertações de mestrado e teses de doutorado).

O primeiro elemento é a participação em algum momento de seu processo formativo, em grupos de pesquisa que trabalham com a metodologia em seu projeto guarda-chuva. Esse caso é relatado em âmbito da Ufes por Nogueira (2012), Nascimento (2013), Borges (2014), Pattuzzo (2014), Correia (2014), Effgen (2017) e Nascimento (2021), que possuem em comum a orientadora Denise de Jesus. No âmbito do mestrado da Ufes, é destacado por Silva, F. (2019), Vieira (2020), Queiroz (2021), Brito (2021) e Soave (2021), que foram orientados pela professora doutora Mariangela Almeida. Enquanto na PUC-SP esse processo é explicitado por Colasanto (2014), trazendo a professora Fernanda Liberali, que a havia orientado no mestrado.

A Denise [orientadora] tinha na minha época uma organização, isso desde que eu entrei, que os alunos, os orientandos de

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

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

[...] E aí então eu vou pra essa escola, que é uma escola que eu já tinha trabalhado, retorno para ela, eu estava de licença na época. E vou com, como [Borges] disse, com o meu problema ali, eu já tinha um objetivo, eu sabia que eu queria trabalhar com formação de professores, e eu sabia que eu não queria abrir mão disso, do processo de formação. Então tinha coisas que eu não queria abrir mão. E um processo de formação a partir de uma perspectiva metodológica, teórico-metodológica que era a perspectiva do grupo de pesquisa (SILVA, Espaço Discursivo, 02/04/2024).

Tendo em mente essa discussão, adentramos nas produções científicas de docentes e discentes da universidade, procurando sentidos que nos desse um panorama epistemológico acerca da terminologia adotada pelos autores. Assim, o grupo “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, liderado pela professora doutora Denise Meyrelles de Jesus, busca desde o ano de 2010 o diálogo entre academia e redes públicas pela via da pesquisa-ação, trabalhando principalmente com as questões relacionadas à inclusão escolar no estado do Espírito Santo.

Neste movimento Jesus, Vieira e Effgen (2014) trazem aspectos que nos ajudam a compreender melhor esta perspectiva. Os autores demonstram a implicação com essa perspectiva teórico-metodológica enquanto grupo de pesquisa e os pressupostos da metodologia adotada:

[...] Ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778).

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

Nesse mesmo caminho, Fernandes, Prederigo e Almeida (2022) relatam que o Grupo de Pesquisa “Formação, pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial” (Grufopees – CNPq/Ufes), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mariangela Almeida, realiza desde 2013 um trabalho de colaboração com os profissionais das redes de ensino capixaba, especialmente os gestores de Educação Especial, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

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

Consideramos que como grupo que mantém seus vínculos pelo perspectiva teórico- metodológicas assumidas têm avançado, trilhados caminhos que nos indicam possibilidades e, principalmente, a possibilidade de interlocuções da pesquisa-ação com diferentes pressupostos teórico-filosóficos. Temos buscado constituir processos de pesquisa que procurem superar os limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo. Assim, é possível pensar em alunos e professores como sujeitos de conhecimento (ALMEIDA, 2019, p. 54).

Ressaltamos ainda que assim como a professora orientadora Mariangela Almeida, outros três orientadores das dissertações analisadas foram orientados pela professora doutora Denise Meyrelles de Jesus no mestrado e/ou doutorado, o que nos dá indícios sobre as tendências das perspectivas metodológicas adotadas pelos professores e por seus orientandos.

Ao realizarmos o mesmo com os dados da PUC-SP, temos o Grupo de Pesquisa “Linguagem em Atividade no Contexto Escolar” (GP LACE), coordenado pela professora doutora Fernanda Liberali, o qual utiliza como metodologia a pesquisa-crítica de colaboração, que

emerge com base na pesquisa-ação. O grupo surge no ano de 2004 a partir da participação das professoras doutoras Maria Magalhães e Fernanda Liberali no Programa Ação Cidadã (PAC). Esse programa se voltava para o trabalho com estudantes e docentes da rede pública de São Paulo e tinha como objetivo construir uma formação que permitisse a compreensão e transformação da realidade desses sujeitos (LIBERALI *et al.*, 2022):

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

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

Acerca disso, França (2023) ressalta que os grupos de pesquisa exercem influências na escolha do campo teórico-metodológico das pesquisas acadêmicas, visto que há um contexto preexistente de necessidades coletivas do grupo, sendo assim, algumas escolhas vão partir dessas necessidades, e não somente da vontade individual do sujeito.

Cabe destacar que todas as pesquisadoras em nível de doutorado, que trouxeram a participação em grupos de pesquisa, realizaram alguma perspectiva de pesquisa-ação em seu mestrado, como é o caso de Nascimento (2013, 2021). Compreendemos a atenção dada

pelos envolvidos neste círculo argumentativo à escolha da terminologia para realização de sua tese, uma vez que há um consenso de que essas irão indicar e nortear suas intencionalidades e ações no período de trabalho com a escola.

É interessante que Nascimento, no espaço discursivo realizado, explica sua decisão de utilizar a pesquisa-ação, a partir da reflexão realizada mediante seus estudos e suas ações durante o movimento de pesquisa no campo. A autora nos relata a busca por uma fidelidade diante da terminologia adotada, indo de encontro ao seu desejo inicial:

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

Esta fala demonstra uma maturidade da autora diante da escolha de sua opção metodológica, mesmo isso significando ir na contramão de uma perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica utilizada pelo grupo de pesquisa em que participa desde o período da sua graduação. Assim, vemos a importância da relação entre orientador e orientando, demonstrando a troca entre pesquisador experiente e pesquisador iniciante, uma vez que os orientadores são fundamentais nesse processo. São eles que possuem o papel primordial de guiar seus discentes-pesquisadores nos processos tanto em nível teórico, quanto prático, pois “[...] A depender do modelo de formação e do curso, o orientador é a principal referência de formação do aluno ao longo de todo o percurso acadêmico [...]” (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014, p. 826).

Como segundo elemento que nos diz do motivo da realização de pesquisas-ações, temos a composição do currículo do curso em que

as produções estão inseridas, especialmente no tocante aos relatórios de estágio do Politécnico do Porto. Em nossas análises de contexto, vemos que a investigação-ação é a metodologia utilizada no estágio supervisionado, principalmente nos cursos de mestrado profissionalizantes, aqueles que são necessários para quem deseja ser docente da educação básica em Portugal.

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

Entendemos que é nesse sentido que se insere a investigação-ação no estágio supervisionado, pois para a professora coordenadora de um dos cursos de mestrado do P. Porto:

Muitas vezes o estágio é muito exigente. [...] e eles estão a ser formados também na metodologia de investigação-ação. Ou seja, as estratégias que nós usamos são de investigação-ação. Portanto, as planificações que eles fazem semana após semana é como se fosse um ciclo de investigação-ação (RIBEIRO, Espaço Discursivo, 06/11/2023).

Conforme o relatado nos relatórios de estágio, nos documentos normativos e no diálogo com Ribeiro, D., a investigação-ação se insere nos estágios na medida em que a planificação, a ação educativa e avaliação desses processos fazem parte não só dos objetivos e conteúdos programáticos do estágio, mas também das incumbências da profissão docente em Portugal. Nesse sentido, a investigação-ação é realizada no âmbito da prática realizada nas escolas da educação básica, que resulta em um relatório final, composto pelas reflexões dos estudantes acerca do processo vivenciado.

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

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

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

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

[...] eu tenho uma história com a pesquisa-ação, eu já trabalhava com meus alunos da graduação com a pesquisa-ação. Mas não essa pesquisa-ação crítico-colaborativa [...]. Então, eu já trabalhava com os meus alunos nessa perspectiva, mas eu trabalhava dentro do referencial do Michel Thiollent, que é aquele da pesquisa-ação

nas organizações. Aí depois, quando eu entrei no doutorado, eu tive contato com a professora Denise Meyrelles, que é uma das referências na pesquisa-ação, e aí eu conheci outros referenciais também, como René Barbier, a Franco, que trabalha muito a pesquisa-ação nessa perspectiva do viés formativo, de você formar os sujeitos da prática. Então, foi aí que eu conheci [...] (TRAZZI, Espaço Discursivo, 18/04/2024).

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

[...] eu fui participando também de outros projetos de formação de professores, e foi o PROUCA- BRASIL Um Computador Por Aluno, que eu tive a oportunidade de coordenar algumas equipes da região Centro-Oeste Norte, e o PROUCA-Tocantins também. E estudando sempre! Inclusive a metodologia. Então eu pude fazer essa formação muito mais próxima em várias cidades, foram 89 cidades do estado, que tem só 139. Então eu pude ver bem de perto como esta metodologia se multiplicava e como ela ilustrava e iluminava um pouco o que eu queria ver (OLIVEIRA, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Vemos a importância dada pelas autoras a esses processos vividos anteriormente às suas pesquisas de doutorado. No caso de Trazzi, a pesquisadora traz a docência em uma disciplina da graduação em biologia, na Ufes, desenvolvida por meio da pesquisa-ação. No contexto de Gonçalves e Oliveira, as autoras-pesquisadoras apontaram a participação como coordenadoras no curso “Programa Tocantins Conectado – um computador por aluno” (PROUCA – TO), que

se tratava de uma formação ofertada pelo governo de Tocantins em cooperação com a PUC-SP.

Silva e Gamboa (2014) nos auxiliam neste momento ao explicitar que as pesquisas acadêmicas são atividades socialmente condicionadas. Por isso, seu objetivo primordial é apontar caminhos ou solucionar problemas sociais ainda não resolvidos. Por este motivo, não devem ser pensadas somente a partir de interesses individuais dos pesquisadores; sua essência está na contribuição para encontrar respostas apropriadas e temporárias, utilizando os métodos científicos que melhor se adequem à situação levantada. Assim sendo, a produção de conhecimento atende a um processo de interação social, pois são socialmente condicionadas.

Considerando os argumentos ilustrados neste capítulo, refletimos a partir da teoria habermasiana que, no tocante a escolha e adequação da pesquisa-ação às intencionalidades que circundam os processos de pesquisa, o pesquisador que a realiza possui um papel de grande relevância e responsabilidade na construção e condução da investigação, precisando assumir, seja qual for a perspectiva escolhida, um compromisso ético diante da possibilidade de ação no contexto investigado. Segundo Habermas (1987, p. 24), “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição do conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento».

Tendo em vista as nossas intencionalidades quanto a percebermos as contribuições apontadas pelos autores-pesquisadores trazidas pela pesquisa-ação para com os processos formativos, o próximo capítulo discutirá as diferentes percepções a respeito da temática em tela.

Capítulo 3

Os processos formativos no fazer e viver a pesquisa-ação

Diferentes pesquisadores que se dedicam ao estudo e à realização da pesquisa-ação trazem à tona dúvidas relativas aos processos de continuidade dos movimentos vividos mediante esta perspectiva teórico-metodológica, tendo em vista o seu carácter essencial de transformação da realidade.

[...] Como fica a relação e o contexto após a pesquisa? Quais os resultados posteriores para além do texto final das dissertações? Como os sujeitos e o espaço ficam? Dão continuidade? Depois que as pessoas vão embora, a proposta formativa permanece? Como fica? (FRANÇA, 2023, p. 226).

Instigados por essas indagações, buscamos desvendar os processos formativos desencadeados a partir da vivência durante o percurso de desenvolvimento de uma produção acadêmico-científica, considerando a construção de um processo de investigação pela via da pesquisa-ação.

Assim, temos como foco a discussão acerca da pesquisa-ação e suas contribuições para a formação inicial de professores, para a formação do autor-pesquisador e para a temática da inclusão escolar. Por fim, apontamos as continuidades dos processos vividos a partir do olhar dos autores pesquisadores.

Os contributos da pesquisa-ação para a formação inicial docente

Ao discutirmos as contribuições apontadas pelos autores-pesquisadores para a formação inicial docente, faz-se necessário pontuarmos algumas questões com relação à organização do ensino superior em Portugal, que refletem nas produções dos relatórios de estágio. A partir do Decreto-Lei nº 43/2007, as condições necessárias à obtenção de habilitação para a docência, passou a ser exclusivamente uma habilitação profissional, devendo ser obtida por meio do nível do mestrado. Essa mudança demonstra a preocupação do país em elevar o nível de qualificação do corpo docente, com vistas a reforçar a qualidade da sua profissionalização, valorizando o estatuto socioprofissional (PORTUGAL, 2007).

Desde então, os cursos de mestrado em educação em Portugal podem ser voltados tanto para a formação inicial de educadores e professores, quanto para a formação continuada. Os cursos voltados para a formação inicial docente são os mestrados profissionalizantes, que se constitui obrigatório para aqueles que querem seguir a carreira como docentes, enquanto educador da Educação Pré-Escolar ou professor dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. É de se referir ainda que os cursos da formação continuada são os mestrados de especialização.

Especificamente acerca dos aspectos institucionais dos cursos de mestrado da ESE/P. Porto, em nossas análises inferimos que há preocupação com relação à investigação científica e à importância da

articulação entre teoria e prática. Deste modo, são ofertadas disciplinas teóricas, nas quais os estudantes têm a oportunidade de estarem em contato com autores e referenciais teóricos importantes para sua formação enquanto docentes e pesquisadores. Além disso, os estudantes realizam uma prática educativa supervisionada (PES) que se constitui no estágio de natureza profissional, desenvolvido na perspectiva da iniciação à prática profissional e como tal, deve proporcionar aos mestrandos experiências de planificação, ensino e avaliação, concebida no horizonte do desenvolvimento profissional docente.

Como um dos requisitos para obter o grau de mestre nesses cursos é a produção do relatório do estágio supervisionado, que relata o processo formativo, curricular e as práticas educativas realizadas ao longo deste período. Portanto, os relatórios de estágio os quais analisamos se inserem nesses contextos, em que são realizadas as práticas educativas supervisionadas, pela via da pesquisa-ação. Os autores-pesquisadores empreendem ciclos de observação, planificação, ação e avaliação, articulando a pesquisa e a ação.

Em virtude desses aspectos, neste momento tomamos apenas os diálogos realizados pelos autores-pesquisadores portugueses. Destarte, no capítulo final dos relatórios de estágio, em que realizam uma “metarreflexão” acerca dos processos realizados no âmbito da prática educativa supervisionada, os autores ressaltam como a pesquisa-ação enquanto perspectiva metodológica do estágio contribuiu para a sua formação docente. Ademais, no Espaço Discursivo essa questão também foi discutida. Observemos o diálogo entre três autoras presentes no Espaço Discursivo e Faria (2019):

Então, pronto, penso que de facto, a maior prova que a investigação-ação – quando faz sentido, não é? Não digo que seja em todos os casos – mas acho que é a educação, e na formação de professores é algo que realmente faz sentido, por causa dos ciclos, não é? E também porque nós pensamos: “OK, vamos atuar, mas precisamos de qualificar primeiro, depois vamos atuar, mas vamos

atuar, vamos observar, vamos refletir sobre aquilo que aconteceu, vamos pensar como retomar o novo ciclo”. Então penso que isso, de facto, faz muita diferença na formação de um educador ou de um professor (PEREIRA, Espaço Discursivo, 10/11/2023).

E foi realmente uma aprendizagem construtiva através de um trabalho por projeto e aqui a investigação-ação teve este impacto, porque foi permitindo essa reflexão constante e ao mesmo tempo também oportunidade de reformular a prática, de perceber que caminho estamos a seguir, o que há a mudar, o que há a melhorar. E as crianças sempre com este papel ativo. [...] Portanto, acho que a investigação-ação e estes saberes que foram deixados aqui na formação inicial, continuam a fazer sentido ao longo da prática (PEREIRA, Espaço Discursivo, 10/11/2023).

E portanto, eu acho que a metodologia de investigação-ação, por mais que a gente tente evita-la, ela está sempre presente nas práticas, porque... pelo menos de um professor reflexivo de sua própria prática, não é? Portanto, quando isso acontece, por mais que nós não, ou seja, não declaramos “eu vou seguir a metodologia de investigação-ação” eu, ao chegar casa ou o que for, eu penso sempre: “Ok, o que é que eu posso melhorar?”. Responder a esta dificuldade, como é que eu posso exigir sobre ela? Como é que eu vou planificar para colmatar? Portanto, eu acho que a investigação-ação, se for realmente um professor reflexivo e que se preocupa com as suas práticas, de facto, ele refletir sobre aquilo que estás a fazer [...] (GRAÇA, Espaço Discursivo, 10/11/2023).

É importante referir que ao longo do relatório, tal como aconteceu no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, a mestranda adotou uma postura reflexiva e indagadora em face das práticas pedagógicas desenvolvidas, pois esta estratégia é imprescindível para a melhoria da *praxis*. Para que tal fosse possível, houve

uma aproximação à metodologia de investigação-ação, através da utilização do ciclo investigativo – observação, planificação, ação, reflexão e avaliação –, o que se revelou uma mais-valia para o desenvolvimento de competências profissionais (SANCHES, 2005). Sem embargo, em diversos momentos da prática educativa surgiram dúvidas, incertezas e dificuldades, relativas à criação de atividades articuladas que respeitassem todos os ritmos de aprendizagem e valorizassem os interesses, necessidades e a participação de todas as crianças. Estas fragilidades foram superadas, por meio de uma observação sistemática dos grupos; de questionários informais que foram realizados, com vista a conhecer melhor cada criança; e uma reflexão cuidada antes, durante e após a ação (SCHÖN, 1992). Deste modo, o percurso formativo foi marcado por algumas barreiras, que se traduziram em aprendizagens diversas, tais como: o crescimento e evolução da mestranda; a construção de novos saberes; o desenvolvimento de capacidades como a resiliência, a superação e a autonomia; e ainda, a perceção das potencialidades dos recursos, mesmo que sejam reduzidos (FARIA, 2019, p. 83-84).

Vemos que as autoras portuguesas ressaltam a perspectiva da reflexão presente na investigação-ação. Essa reflexão nos remete ao se pensar as práticas educativas e ao pensar em como os docentes podem melhorar as práticas em vista de suprir as demandas, necessidades e os interesses dos alunos. Assim, a investigação-ação na formação inicial dos docentes, propõe esse outro olhar para os futuros docentes, que possam chegar em suas práticas já com características de um professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2002).

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial a partir da investigação-ação reconhece o professor como sujeito de práxis, como um ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais nas quais está inserido, conforme dialogado por Farias *et al.* (2009). Desta forma, evidenciamos o mesmo que Zeichner

(2008, p. 547), pois os “modelos de supervisão de estágio têm se transformado para focar mais diretamente no desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão, em vez da ênfase em uma avaliação somativa que se tinha no passado”. Habermas (2004), nos advoga por uma autorreflexão que é capaz de promover aos docentes momentos de reflexão a fim de se libertarem de práticas que aprisionam os indivíduos.

À vista disso, convidamos para a conversa Ribeiro, D., Silva Neto (2020) e Sousa (2022) para nos auxiliar a entender a relevância da investigação-ação realizada no âmbito da prática educativa supervisionada para o desenvolvimento profissional por meio da formação inicial:

Quero também referenciar que qualquer um [...] desses professores que aqui estão, foram formados numa perspectiva de investigação-ação na prática educativa supervisionada, ou seja, o seu estágio propiciou de facto, as estratégias, dimensões que são sustentadas num quadro de investigação-ação. Portanto, mesmo a própria constituição de pares de formação já tem subjacente entre neste quadro metodológico de ter o outro para conversar. Ter o outro para partilhar, ter o outro para partilhar emoções, conhecimentos, dúvidas, anseios e construir, porque esta construção não se constrói apenas coletivamente, é uma construção que abrange a dimensão da cultura, a dimensão das emoções, a dimensão dos afetos, a dimensão holística, não tanto como as crianças, mas o ser humano em todas as fases, precisa de ser, de facto, atento ao seu desenvolvimento holístico. [...]. A investigação-ação está mais voltada para os processos do cotidiano. E com esses processos, esse desenvolvimento que vai progressivamente conquistando as transformações, vai permitindo a cada sujeito envolvido, que se emancipe. E a emancipação aqui passa por eu saber fazer escolhas, saber tomar decisões porque estou informada nesta situação particular. Isto é a capacidade de emancipação, ou seja, eu não

vou perguntar nem ao diretor nem a um colega da sala ao lado, como é que eu vou agir num problema que está comigo, à minha responsabilidade. Este é o conceito de emancipação que nós aqui trabalhamos em termos de formação de professores (RIBEIRO, Espaço Discursivo, 10/11/2023).

Na perspectiva da mestranda a PES marca a passagem do aluno para o papel de docente, sendo que a realização desta parte prática foi o findar de um longo e difícil trajeto de muita aprendizagem e dedicação, mas também foi um processo muito gratificante e enriquecedor, uma vez que possibilitou a aquisição de conhecimentos e competências que as aulas teóricas não oferecem. Também proporcionou o desenvolvimento de competências relacionais, grandes experiências, autoaprendizagens e capacidade de resolução de problemas que serviram para transformar e adaptar as práticas futuras (SILVA NETO, 2020, p. 80).

Proporciona momentos nos quais é possível mobilizar os saberes científicos, pedagógicos, culturais e de investigação para a prática educativa; potencia, com as suas experiências, o saber pensar e agir para dar uma resposta às diversidades dos intervenientes, visando a inclusão da educação; permite construir a identidade profissional com ênfase na postura reflexiva e investigativa, facilitando as tomadas de decisões em contextos; permite o desenvolvimento da planificação, avaliação e ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os intervenientes; motiva a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas problematizando as exigências da prática profissional, desenvolvendo e fundamentando as competências socioprofissionais e pessoais de aprendizagem ao longo da vida (RIBEIRO *et al.*, 2021) (SOUSA, 2022, p. 80).

Acredita-se, portanto, na investigação-ação como prática emancipatória, em que lança o futuro profissional como sujeito capaz de tomar decisões autonomamente, pela via dos seus argumentos. Fornece, nesse sentido, uma formação capaz de articular as perspectivas de reflexão sobre a própria prática, de trabalho colaborativo e de saberes e competências que se fazem necessárias na profissão docente. Entendemos que há a aposta na perspectiva metodológica da investigação-ação enquanto prática emancipatória, na medida em que há interesse emancipatório por parte dos pesquisadores e dos participantes. Assim, o conhecimento que será gerado por meio de uma pesquisa-ação será a emancipação dos sujeitos envolvidos (HABERMAS, 2012).

Visto que Portugal estabelece as competências dos educadores da educação pré-escolar e dos professores dos demais níveis de ensino, os autores apontam que a formação no mestrado pela via da investigação-ação na prática educativa supervisionada fornece as condições necessárias para se chegar nessas competências. Destacamos, desta forma, as práticas de observação, planificação, ação educativa e avaliação do processo educativo, que são ações necessárias na prática docente, de acordo com o Decreto Lei nº 240/2001 e o Decreto Lei nº 241/2001 (Portugal, 2001a; 2001b).

É interessante pontuarmos a prática de trabalho colaborativo pois vivemos em uma sociedade com influências neoliberais em que a prática de competição é muito presente. Os profissionais estão cada vez mais fechados, com práticas individualistas, que não dialogam com seus pares acerca daqueles sujeitos que constituem seu público-alvo. No agir comunicativo é preciso dois ou mais sujeitos para constituir uma argumentação, desta forma, Habermas nos propõe o transpassar de um paradigma da consciência individualista, para um paradigma da consciência pela via da linguagem, comunicativo e coletivo.

Em suma, a investigação-ação na formação inicial possibilita que os pesquisadores desenvolvam aspectos reflexivos, críticos e

colaborativos que poderão ser levados para suas carreiras profissionais. Formam-se, por conseguinte, profissionais autônomos e emancipados, no sentido de viver em sociedade e saber tomar decisões por si próprio, pois para Habermas (2012) a autonomia dos sujeitos se constrói socialmente, na medida em que nos emancipamos individualmente por meio da construção de conhecimento pela via da comunicação com o outro.

Nesse sentido, somos instigados a refletir a respeito dos contributos da pesquisa-ação para a formação dos pesquisadores que utilizam essa perspectiva metodológica no âmbito do mestrado e do doutorado dos programas de pós-graduação em educação analisados perante o contexto brasileiro.

As contribuições da pesquisa-ação para a formação do autor-pesquisador

A pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos (BARBIER, 2007, p. 33).

Para construção deste tópico, partimos da ideia de que todos os diálogos feitos até aqui são partes fundantes do que delimitaremos nesse momento, ou seja, as contribuições da pesquisa-ação apontadas pelos autores em sua formação perpassam os aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos inerentes a perspectiva da pesquisa-ação adotada, bem como os elementos vivenciados nos contextos institucionais a qual cada autor desenvolveu sua dissertação ou tese.

Para realização deste momento, optamos por trazer inicialmente os argumentos provenientes dos autores-pesquisadores das investigações em nível de mestrado e, posteriormente, as produções do doutorado. Isso justifica-se por se tratar de níveis diferentes de formação, com diferentes tempos de duração.

Visto que a produção na área já vem apontando indícios do caráter formador da pesquisa-ação para todos os envolvidos no processo, como a pesquisa de Pantaleão (2009), que coloca este movimento como de “formar formando-se”, daremos voz aos próprios autores, pela via de suas argumentações para chegarmos a um acordo provisório sobre essa questão neste momento.

Assim, na medida em que defendemos uma concepção de formação continuada que transcenda o status de suprimento de carências da formação inicial e que vá além de promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas, concebemos a formação continuada como forma de os profissionais da educação estarem em um processo constante de aprender a profissão (NÓVOA, 2017), constituindo-se “como um momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de diferentes experiências profissionais” (LEITE; LIMA, 2015, p. 57).

Corroboramos, desta forma, Almeida *et al.* (2021) quando nos dizem que a formação continuada sustentada na pesquisa-ação crítica como princípio pode se constituir como modo de superação dos modelos técnicos e instrumentais de formação. No mesmo sentido, Vieira *et al.* (2023) compreendem que a formação continuada, na perspectiva da pesquisa-ação crítica, é um desafio, mas também uma possibilidade viável, e constitui-se “uma forma de investigação autor-reflexiva que parte da realidade dos envolvidos, buscando o diálogo, a compreensão da própria prática de forma reflexiva, mudança da realidade e situações nos contextos nos quais estão integrados” (p. 6726).

Ressaltamos, assim, que a maior parte dos autores-pesquisadores brasileiros destacam as contribuições da pesquisa-ação para a sua formação continuada no capítulo final de “considerações finais”, mas essa questão também foi ressaltada no Espaço Discursivo. Trazemos, então, o diálogo a seguir entre os atos de fala escritos e os atos de fala do Espaço Discursivo acerca das contribuições da pesquisa-ação para a formação continuada dos autores-pesquisadores:

E a possibilidade de fazer com, de fazer com outro, de entender o processo da criança mais pela via do trabalho colaborativo, do trabalho fortalecido dentro da escola. [...] Então assim, é um múltiplo diálogo que a gente está inserido e acredito que a pesquisa-ação me fez crescer muito enquanto profissional, principalmente enquanto pesquisadora. [...]. Mas assim, me fez crescer muito, me fez olhar hoje, hoje eu acredito que eu sou uma professora muito melhor, né? Não é a melhor professora, mas muito melhor dentro do meu processo. [...] Então, quando você coloca essa condição, você também precisa se colocar como uma pessoa que está em processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional também (NASCIMENTO, Espaço Discurso, 02/04/2024).

Foi nesse movimento que nos aproximamos dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que nos ajudou, simultaneamente, a compreender os modos como a rede municipal da Serra e a escola pesquisada significavam o atendimento educacional especializado e, por meio dessa produção, constituir outras possibilidades de sentidos e usos desses serviços. [...] Foi justamente apoiada nessa metodologia que adentramos na escola e, com os seus praticantes, pudemos, por meio da formação em contexto e do trabalho colaborativo, vivenciar possibilidades de reconhecimento do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial (GHIDINI, 2020, p. 222-223).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica e a aproximação com Habermas (2012-2013), mudaram o nosso modo de ver e compreender a educação e a sociedade, exigindo uma escuta sensível com o outro e considerando as vivências, experiências que são apresentadas. Ensinar-me a refletir, questionar e argumentar sobre o que está sendo colocado, possibilitando-me a construção de um trabalho colaborativo, coletivo e em grupo. Depois desses dois anos,

imersa nesse constante movimento formativo, torna-se importante ressaltar o crescimento acadêmico-profissional possibilitado por essa trajetória. Assim, volto para escola como uma professora mais reflexiva, questionadora, argumentativa, mas também com uma escuta sensível ao outro, entendendo que cada um tem um tempo de aprendizado, amadurecimento e comprometimento (VIEIRA, 2020, p. 202).

Estar, como mestrando [...], me possibilitou aprofundar as questões que envolvem a formação continuada [...]. Ficou claro para mim que, no âmbito de um mestrado dessa natureza [profissional], o professor-pesquisador desenvolve a pesquisa focalizando nas suas vivências, suas práticas, suas situações reais, criando condições de ser protagonista de sua própria formação e transformação profissional. Sentir, durante a trajetória acadêmica vivida, a potencialidade da pesquisa-ação colaborativo-crítica me possibilitou um mergulho profundo na pesquisa. Tive excelentes momentos de diálogos entre os tecedores deste estudo, sejam eles os teóricos, sejam eles os membros do Gergees-ES ou os profissionais da escola. Assim, aprendi ainda mais a ter uma escuta sensível com o outro e a considerar as vivências e as experiências que são apresentadas (QUEIROZ, 2021, p. 165-166).

Observamos que assim como na formação inicial, na formação continuada a pesquisa-ação contribui para pensarmos, experienciarmos e efetivarmos práticas na perspectiva do trabalho colaborativo, baseado “[...] na ideia de que a relação com o outro é construída dialogicamente, pois as relações sociais são fundantes do indivíduo” (GIVIGI, 2013, p. 266). Nesse sentido, pela via do agir comunicativo, concebemos a colaboração como forma de construir identidades coletivas, pois “busca o entendimento intersubjetivo dos diferentes proferimentos de fala. Ela constrói objetivos comuns, partilhados, que exprimem vontades coletivas” (ALMEIDA, 2019, p. 135).

Compreendemos que, para os autores, a pesquisa-ação contribuiu para aprimorar suas práticas, a entender que cada questão tem seu momento e que cada pessoa tem seu ritmo de aprendizado, amadurecimento e comprometimento. Vemos que pela via do contágio (GIVIGI, 2007), as pessoas vão tendo diferentes tempos de comprometimento e engajamento com a pesquisa científica, com os movimentos formativos e, por sua vez, com a melhoria das suas práticas, a partir da reflexão, do questionamento e da argumentação.

Contribui ainda para a reflexão e o questionamento dos profissionais da educação perante questões que estão impostas no sistema. Corroboramos Pantaleão (2013) que devemos considerar os profissionais da educação como sujeitos em formação, que devem se “libertar das suas aderências psicológicas e sociais que o prendem às suas representações ideologizadas do que é a profissão” (p. 60), produzindo uma cultura profissional que se constrói coletivamente e transformando suas decisões individuais em reflexões com o “Outro”.

Nesse sentido, observamos ainda a potencialidade da Pesquisa-Ação no âmbito do mestrado em contribuir para o “fazer docente”, isto é, para as práticas pedagógicas, práticas do cotidiano escolar dos profissionais da educação. Pela via da reflexividade presente na pesquisa-ação, especialmente nas perspectivas críticas, colaborativas e emancipatórias, os pesquisadores podem refletir acerca das práticas vivenciadas em seu cotidiano. Assim, a perspectiva metodológica pode possibilitar um outro olhar para o Outro e para si mesmo, nesse processo autorreflexivo em que refletimos coletivamente e individualmente, um olhar mais respeitoso e cuidadoso.

As perspectivas trazidas pelos autores-pesquisadores do mestrado da Ufes sobre como a pesquisa-ação acarretou transformações no modo de conceber o Outro e o tempo do Outro, bem como na postura profissional reflexiva e colaborativa, também são ressaltadas pelos autores-pesquisadores do doutorado da Ufes e da PUC-SP. Nesse sentido, partimos do princípio que todos os envolvidos apontaram que a perspectiva da pesquisa-ação contribuiu de algum modo

para a sua formação. De modo geral, nas pesquisas de doutorado, prevaleceu a ideia de que a pesquisa-ação é uma metodologia com caráter formativo para o pesquisador-acadêmico, uma vez que demanda o assumir de uma postura aberta para aprender com o outro. O que faz com que o autor aprenda nos diferentes processos vividos, como podemos ver em relatos de autoras dos dois contextos universitários:

Eu acho que o pesquisador se torna um aprendiz muito potente, eu vejo que mudou muito a minha visão de formação na prática da rede municipal, você está perto do professor, saber os desafios da escrita, os desafios do currículo, dá uma dimensão para o pesquisador bem abrangente. Porque você sai do mundo da sua escola, do mundo acadêmico e você vai pra prática e para os desafios cotidianos. Então, pra mim foi um aprendizado incrível e eu tenho certeza que se eu for fazer a pesquisa-ação na formação em outras escolas, as demandas vão ser outras e para mim foi um grande aprendizado, tanto por não ter um contexto fechado, não é? Sempre os problemas e até os textos, antes, quando eu cheguei, eu já tinha preparado alguns textos, tive que mudar todo o meu planejamento de textos pensando na demanda do grupo. Então é bem desafiador, mas por outro lado, a gente aprende bastante (COLASANTO, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Eu acho que o fazer junto, ele vai nos dando assim, de você estar ali para analisar, para ouvir, para problematizar, mas também para aprender. Quando você se coloca nessa construção automaticamente você está se formando, você consegue ampliar as suas perspectivas [...] eu era professora da Educação Especial, a minha formação, e eu estava buscando entender outro campo da educação, que é a alfabetização, então, como se dava a alfabetização nessa modalidade de ensino? Então eu convivi com professoras consideradas professoras, exímias alfabetizadoras, então eu pude aprender muito também. Claro que a gente tinha um estudo, mas

aquelas professoras também me fizeram entender outros processos. Então eu acho que a pesquisa-ação me deixa a questão da minha formação, de ampliar os meus horizontes e as minhas perspectivas (NASCIMENTO, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Destacamos a partir das argumentações apresentadas a potência do outro como intermediador de novos aprendizados que contribuem para construção da formação profissional, o outro é nesse contexto interlocutor daquilo que ainda não conhecemos. É através da interação e dos discursos que entramos em contato com novas ideias e novas perspectivas, que permitem a reflexão sobre o nosso próprio repertório, ampliando assim nossa visão de mundo.

Essas mentalidades expostas por Nascimento e Colasanto refletem no contexto escolar, que por meio da criação de laços, se constrói ações mais fortes nos processos de ensino-aprendizagem. A autora Trazzi, também irá destacar essa mesma compreensão, trazendo novos elementos para nossa discussão:

Eu acho que a perspectiva formativa é o que me chama a atenção, porque a gente se forma ao formar. E eu acho que essa é a perspectiva da pesquisa-ação colaborativa, é você se envolver, porque não tem neutralidade, você tem que se colocar ali, muitas vezes é se abrir para para crítica, abrir para construção. Eu vejo muito isso, as pessoas não querem às vezes se colocar em xeque [...]. Então eu acho que a gente é mais um mediador ali, porque a escola tem as suas próprias pernas, você sabe que a coisa anda como eles querem então a gente tem que ir fazendo uma mediação, agir de forma que as coisas aconteçam da melhor maneira possível e se você tiver um perfil autoritário, nada se cria ali não! (TRAZZI, Espaço Discursivo, 18/04/2024).

É interessante como a autora Trazzi, evoca a questão do estar aberta à crítica construtiva, indicando que para o desenvolvimento

de uma pesquisa-ação colaborativa é necessário despir-se de um perfil profissional autoritário. Chamou-nos atenção, nessa linha de raciocínio, um diálogo feito com Rios, que possui formação inicial em uma área distinta da licenciatura, que relata o transformar de sua prática docente a partir dessas experiências:

Prederigo: Quando estava lendo seu texto, e agora você falando também, eu lembrei muito do meu processo, com o estágio na docência do ensino superior, porque realmente a gente acha que é bem mais fácil, por exemplo, eu sou formada em pedagogia, a gente acha que o ensino superior é bem mais fácil que nos anos iniciais e que não precisa tanto de metodologias ativas. E aí quando a gente vai para a sala de aula, a gente vê que não é isso, que realmente...

Rios: E você sabe uma coisa que é interessante, uma das coisas que mudaram na minha prática, modéstia parte, eu acho que eu nunca fui um mau professor, mas eu era aquele professor que passava conteúdo, era o técnico na minha área, eu era bem sucedido empresarialmente, então ia passando aquilo, era trabalho o tempo todo, fazendo trabalhos, avaliações, mas assim, eu percebia lá um aluno que ia mal, eu acreditava que ele foi mal porque não estudou. Depois que eu entrei no doutorado, eu comecei a ver algumas coisas, às vezes o aluno tem algum tipo de dificuldade, aí você começa a conhecer os espaços de educação também fora da escola, então isso fez eu começar a me aproximar mais dos alunos como professor [...] e hoje eu não me vejo mais sendo um professor no modelo tradicional, aquele que entra, dá uma aula lá de cinquenta minutos e depois dá um exercício, alguma coisa para o aluno fazer (Espaço Discursivo, 22/01/2024).

A realização de uma pesquisa-ação, além de proporcionar reflexões aos envolvidos como participantes, proporciona aos autores

processos autorreflexivos, que acarretam a ressignificação de sua práxis docente. Destacamos mais uma vez que entendemos estes movimentos como desafiadores.

Retomamos então, a epígrafe que abre essa discussão, buscamos em Barbier sentidos que permeiam essas argumentações, assim o autor traça características daqueles que não devem realizar a pesquisa-ação, pois, segundo ele, esta metodologia traz dois riscos para aqueles que a realizam. O primeiro é em nível institucional, indicando que a pesquisa-ação, por se diferir de um método tradicional de pesquisa não é um caminho rápido para ser “bem-sucedido academicamente” e o segundo, trata-se como um risco pessoal, pois leva o pesquisador, de forma inevitável, para regiões de si mesmo ainda não exploradas (BARBIER, 2007).

Considerando o segundo risco apontado por Barbier (2007), vemos indicativos destas descobertas durante os processos de pesquisa, que vai para além dos objetivos traçados nas teses e relatado nas análises, como podemos ver na argumentação de Oliveira:

Então olha só quantos elementos eu tive que discutir dentro de mim como professora e como pesquisadora! É essa humildade que a gente tem que ter, humildade acadêmica de dizer, eu sei um monte de coisa que você não sabe, mas eu preciso das que você sabe, as que eu já sei, que bom, mas eu preciso das que eu não sei. Então eu preciso subir na placa, se pendurar no poste, eu preciso! Na escola não se faz isso? Eu preciso comer um tabuleiro de broa que eu não gosto, eu preciso! Porque isso vai me fazer entender como se dá a aprendizagem e como se dão as relações nesse locus. Então eu acho que o processo do doutorado, ele foi muito importante para mim enquanto crescimento pessoal... e eu não separo sabe, o pessoal do científico, porque eu sou uma pesquisadora. Então foi muito importante para o meu crescimento como um todo (OLIVEIRA, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Esses elementos emergentes no discurso da autora nos levam a refletir sobre outros aspectos elencados por René Barbier. O autor irá trazer à tona a Abordagem Transversal, com base em Edgar Morin e Krishnamurti, em que se “[...] requer do pesquisador ser mais que um especialista: por meio da abertura concreta sobre a vida social, política, afetiva, imaginária e espiritual, ela faz um convite para que ele veja verdadeiramente e talvez, tão simplesmente um ser humano” (BARBIER, 2007 p. 15). A partir desta abordagem é que o pesquisador conseguirá compreender as formas de sociedades encontradas, darem sentido às mesmas e assim partilhá-las e discuti-las. Ou seja, como compartilhado por Oliveira, é preciso se colocar nessa posição de equidade, mostrando que apesar de diferenças físicas ou culturais, encontram-se na igualdade de serem humanos.

Além disso, Barbier (2007) nos auxiliará a partir de sua concepção de pesquisa-ação existencial, definida como para além de um método de investigação qualitativa, transcendendo o aspecto de produção de conhecimento, promovendo uma transformação pessoal e social através da reflexão crítica das experiências vivenciadas no processo de pesquisa. Por utilizarem muito dos estudos de Barbier, vemos que esta perspectiva se faz presente fortemente nas argumentações dos autores que estudaram no PPGE/Ufes, sendo posto por Gonçalves e Effgen que a pesquisa-ação vai para além de um método de pesquisa, como veremos adiante:

[...] se sou quem sou como pesquisadora, e se sou quem sou como profissional, muito tem a ver com a adesão a essa metodologia. Porque você se abre ao diálogo, à reflexão, se abre ao posicionamento do outro, à indecisão do outro, ao não saber do outro. O não saber do outro, não é o “não”, não é o ponto final, pelo contrário, é o começo. Então quando eles falam “não, não sei”, então é aí que começa! Então, tem muito da pesquisa-ação em mim, como pessoa-profissional, como pessoa-pesquisadora e eu acho que é isso (GONÇALVES, Espaço Discursivo, 07/05/2024).

Então Allana, para mim a pesquisa-ação é uma filosofia de vida, eu não consigo nem dissociar uma coisa da outra, ela me atravessa, é um posicionamento. Então é a contribuição máxima, é uma transformação, é um modo de transformar o ser humano para mim. É muito mais do que o profissional, ele atravessa as relações familiares, o que eu sou em todos os aspectos. Mas eu entendo que a pesquisa-ação do ponto de vista profissional, ela me constitui uma professora capaz de olhar essas nuances que a gente está falando aqui, de uma parceria, de um trabalho colaborativo, as nuances de pensar essas relações de colaboração como uma via de mão única, mas se o outro não puxa, eu vou puxar, já me coloco nesse lugar de sempre puxar movimento, se for preciso, não esperar pelo outro, ser proativa nesse sentido (EFFGEN, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

Essa referência do “atravessamento” da pesquisa-ação em diferentes aspectos da vida aparece de modo significativo nos atos de fala de outras pesquisadoras, principalmente no que tange sua atuação profissional. É interessante apontar que as maiorias das participantes de nossos círculos atuam como docentes tanto na formação inicial e/ou continuada de profissionais da educação. Assim, nossos diálogos por meio dos Espaços Discursivos, trouxeram à tona o uso dos princípios da pesquisa-ação nesses contextos, mesmo que de forma “não nomeada”. Podemos ver um exemplo a partir de Santos, que atualmente faz parte do quadro docente do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES):

Olha, até hoje eu trabalho com essa perspectiva, eu gosto de trabalhar com os princípios da pesquisa-ação, porque hoje eu trabalho com professores, a gente planejando e pensando em ações para esses alunos aprenderem, estar na turma aprendendo, não só estarem na turma. E no ensino médio e superior às vezes isso pode ser um conflito mesmo, assim, não só conflituoso, desafiador!

Porque o menino às vezes chega e mal sabe ler e escrever, então tem muita defasagem em relação aos cálculos, mas aí a gente tem que preparar assim, eu falo com o professor: “vamos partir de quem é esse sujeito”, que aí a gente conhecendo juntos, a gente consegue pensar na prática para ele. E aí ele geralmente desenvolve, a grande parte tem se envolvido. E eu sei que os princípios da pesquisa-ação estão ali, sabe? Eu não falo assim: “faça isso e faça aquilo”, não! “o que a gente pode fazer junto?”, “como a gente vai construir isso?”, “qual vai ser a minha forma de colaboração?”, “qual vai ser a sua forma de colaboração?”, porque são coisas muito específicas, eu não vou saber falar sobre sistemas embarcados, por exemplo, o professor que sabe falar sobre isso, mas sobre o autismo eu tenho um pouquinho mais de experiência do que ele, aí vai juntando os conhecimentos e vamos trabalhando, buscando alternativas para trabalhar com os alunos (SANTOS, Espaço Discursivo, 22/04/2024).

Nesse mesmo caminho, Trazzi fala sobre sua experiência enquanto docente do ensino superior da Universidade Federal do Espírito Santo. O diálogo com esta autora se tornou de se extrema importância quando relata que em suas orientações de alunos da graduação ou do mestrado, acaba por optar em não utilizar metodologicamente da pesquisa-ação nos trabalhos desenvolvidos por seus alunos, principalmente em relação à questão do tempo de desenvolvimento das pesquisas, mas que de certa forma os princípios da pesquisa-ação estão inerentes nesses processos, e assim sendo, contribuem na formação dos discentes:

Foi muito importante, porque é aquilo que eu te falava, eu já trabalhava com a pesquisa-ação, então para mim foi importante aprofundar os meus conhecimentos dentro da área e eu acho que a principal contribuição é que ela é realmente formativa! Pela própria trajetória desses meninos aí que eu oriento, os que estão

comigo, eles caminham para esse desenvolvimento pessoal, para essa reflexão, para discutir os processos de ensino-aprendizagem, para planejar e avaliar melhor suas ações. Esse movimento mesmo que a gente faz e eu acho que isso vai à cadeia, entende? Você vivencia um ambiente desse e aí você também passa a agir dessa mesma forma nos seus outros processos (TRAZZI, Espaço Discursivo, 18/04/2024).

Essa mesma perspectiva apareceu no Espaço Discursivo realizado com Gonçalves, L., atualmente professora da Universidade Estadual de Minas Gerais – Unidade de Divinópolis. A pesquisadora relatou que orienta trabalhos de conclusão de curso nesta instituição, mas devido ao tempo limitado para sua realização, opta por não utilizar a pesquisa-ação nesses processos, embora, como no caso de Trazzi, haja características semelhantes no movimento.

Durante nosso diálogo, a docente mencionou que a maior contribuição do desenvolvimento de processos formativos pela pesquisa-ação foi a transformação de sua atuação profissional. Ela acrescentou que está engajada com outros profissionais da universidade onde trabalha para implementar um mestrado profissional, atribuindo esse desejo, em parte, ao processo vivenciado e aos princípios aderidos da pesquisa-ação em sua prática.

[...] Por conta disso, eu acredito que me deu uma visão muito maior, inclusive agora para essa ideia do mestrado profissional, que a gente tá defendendo que é o mestrado profissional que a gente quer. Porque a gente está numa região de Minas, bem próximo da capital, na capital tem o mestrado acadêmico, tem gente que vai daqui para lá, para fazer mestrado. Mas a região lá, que a região Centro-Oeste de Minas, que é municípios de Divinópolis é um município polo, onde a gente tem um grande número de professores da rede pública, das secretarias principais de educação, e que não tem como sair pra fazer um mestrado em educação,

mas o mestrado profissional, a pessoa vai fazer uma pesquisa na própria prática, eu acho que tem tudo haver! Eu penso que isso aí, de certa forma é algo que ficou em mim da pesquisa de doutorado. A gente vai vendo como funciona a pesquisa-ação, que a pesquisa-ação está na prática, que ela está transformando sua própria prática como pesquisa (GONÇALVES, Espaço Discurso, 19/03/2024).

Notamos assim, que as autoras⁷ demonstram o entendimento de que os princípios ou alguns elementos inerentes da pesquisa-ação atravessam a sua atuação profissional, dando destaque principalmente ao modo de se relacionar com os seus pares. E por mais que isso não seja anunciado como uma epistemologia ou um método, se há a compreensão que a pesquisa-ação está norteando indiretamente os processos vividos.

Afirmamos então, sustentados na teoria habermasiana, que nos casos em que existe uma ampla apropriação teórica, metodológica e epistemológica da pesquisa-ação, o pesquisador se põe no lócus de sua pesquisa vivendo esses princípios em uma abordagem transversal, abrindo-se ao novo, ao outro e às críticas. Todo esse processo refletirá em seu consciente e inconsciente, que constituem sua racionalidade, dotada de desejos, intenções, crenças e experiências. É nesta racionalidade que se desenvolvem ações baseadas no agir comunicativo (HABERMAS, 2012; BARBIER, 2007).

De modo a representar a discussão realizada neste íterim, corroboramos com a compreensão de que a pesquisa-ação em essência é uma perspectiva teórico-metodológica formativa para todos os envolvidos no processo, uma vez que a há o desencadear de processos formativos para o próprio pesquisador que realiza o processo, considerando a abertura para se aprender com o outro, apresentando-se um movimento de “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009).

7 Correia, Trazzi, Nascimento (2021), Santos, Colasanto, Oliveira e Gonçalves, L.

Considera-se que os movimentos autorreflexivos ocorrem “A partir do momento em que o pesquisador permite implicar-se no processo de pesquisa, [e] coloca seus conhecimentos e saberes à crítica” (ALMEIDA, 2010, p. 191). Deste modo, aponta-se o reconhecimento de apropriação de uma postura não hierarquizada e não autoritária diante dos diferentes processos vivenciados em âmbito das relações interpessoais.

Ainda, chegamos a consensos quanto o atravessamento da pesquisa-ação em diferentes aspectos da vida dos autores, com destaque das pesquisadoras do PPGE/Ufes, que se aproximam da perspectiva de Barbier (2007). Nesse sentido, é relatado o uso de forma “não denominada” dos princípios da pesquisa-ação, que se tornam parte da racionalidade das autoras, uma vez que se funde com crenças e experiências que são fundantes para suas ações (HABERMAS, 2012).

Considerando o exposto até o momento, seguiremos com nosso diálogo, focando adiante nos processos desencadeados pela pesquisa-ação temática de inclusão escolar.

Um olhar para a inclusão escolar: os processos desencadeados pela pesquisa-ação

Há muito, as pesquisas na área da Educação refletem acerca das fragilidades nos processos formativos de profissionais na perspectiva da inclusão escolar e apontam a pesquisa-ação como uma possibilidade de pensar práticas pedagógicas inclusivas pela via da colaboração com os profissionais da educação, bem como no pensar as práticas formativas na perspectiva da inclusão escolar (ALMEIDA, 2004; JESUS, 2008).

Os autores têm apontado que a pesquisa-ação pode nos ajudar a reduzir os desafios enfrentados pelos professores, melhorar a qualidade da educação ofertada aos estudantes, tornando a educabilidade mais efetiva e inclusiva. Todavia, “[...] ainda se faz necessário investir

em processos formativos de professores visando à inclusão escolar, em relação tanto à formação inicial quanto à formação continuada” (RIGO; OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Neste capítulo daremos foco às contribuições das produções acadêmicas em pesquisa-ação para a temática da inclusão escolar. Para isto, lançamos nosso olhar para os relatórios de estágio desenvolvidos no P. Porto e para as dissertações e teses da Ufes. Neste momento, os autores-pesquisadores da PUC-SP não fazem parte da discussão, uma vez que não trazem argumentos acerca da temática tratada.

Para realizar a discussão acerca dessas contribuições, faz-se necessário apresentarmos um breve panorama das singularidades dos contextos brasileiros e portugueses acerca de como a inclusão escolar é sistematizada em cada cenário. Assim, trazemos um diálogo com as legislações de Brasil e Portugal.

No bojo da discussão da organização educacional brasileira, como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, temos a educação especial. O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 e documentos da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) influenciaram não só a defesa do direito à educação para todos, mas também a formulação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva (BRASIL, 2008).

De acordo com o Art. 58 da LDB/96, “entende-se por educação especial, [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, isto é, o público-alvo da educação especial (PAEE), definido em 2008, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/BRASIL, 2008).

A PNEE-EI vem para, além de definir o PAEE, orientar os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão,

a participação da família e da comunidade, a acessibilidade (arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações) e a articulação intersectorial na implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, entre outras questões (BRASIL, 2008).

A partir da instituição dessa Política, o número de matrículas nas escolas comuns de ensino passou a aumentar ano após ano, fato que as produções analisadas ressaltam como um marco para a inclusão escolar no país, acarretando a mudança de foco das políticas públicas e das pesquisas científicas da garantia do acesso do PAEE nas escolas, para a garantia da permanência e da qualidade do ensino ofertado pelas instituições de ensino.

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

No tocante ao contexto das políticas de educação inclusiva portuguesas, em diálogo com o Decreto-Lei nº 54/2018 atualmente vigente no país, entendemos que o Programa do XXI Governo Constitucional estabeleceu como uma de suas prioridades de ação a aposta em uma escola inclusiva, a fim de:

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

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

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

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

Dito isso, embora os relatórios de estágio dos cursos de mestrado profissionalizantes do P. Porto não têm como foco discutir especificamente a inclusão escolar, mas sim apresentar e refletir sobre as práticas realizadas no âmbito do estágio, 13 autores discutem tangencialmente a temática, atrelada às práticas pedagógicas realizadas. No contexto brasileiro apenas as produções da Ufes tiveram a inclusão escolar como temática de pesquisa, sendo que das vinte dissertações e teses participantes, apenas uma tese não trabalhou este eixo.

Destacamos, assim, a importância de analisar e dialogar com as pesquisas que discutem a inclusão escolar nos países, bem como dialogar sobre a formação de profissionais da educação, posto que nos possibilita avançar com o conhecimento acadêmico-científico no tocante aos processos formativos e inclusivos, em interlocução com as demandas emergentes da prática pedagógica, do processo de ensino-aprendizagem e da sociedade.

Os pesquisadores envolvidos em nosso estudo preocuparam-se, nos capítulos de análise de dados e nas considerações finais, em trazer indícios da contribuição do processo vivido no contexto de investigação. Discussão que também emergiu nos espaços discursivos.

Entendemos que essa preocupação possui conexão direta com as pretensões de mudanças e o modo como o pesquisador concebe a ciência. Desse modo, tomamos a concepção de ciência trazida por Trazzi (2015, p. 58):

[...] entendemos que a ciência é uma construção humana e as teorias científicas são provisórias e situadas em um momento histórico-cultural. Pactuarmos dessa concepção de ciência nos diz também que o trabalho experimental (principalmente quando realizado no contexto escolar) pode levar a resultados não esperados e que isso não constitui um problema. Ao contrário, essa é uma ótima oportunidade para problematizar a própria objetividade da ciência e entender a provisoriedade do conhecimento [...] (TRAZZI, 2015, p. 58).

Assim, partimos do pressuposto que nas produções, embora tragam algumas percepções de contribuições para a área, esta não é feita de uma forma técnica, dando foco para análise de caráter quantitativo, privilegiando ferramentas de produção e de análise interpretativas advindas da análise qualitativa. Trazzi (2015) nos ajuda a entender que apesar das diferentes intencionalidades que permeiam os processos de cada pesquisa é preciso estarmos atentos para a ideia

de que as análises qualitativas nos levam a resultados imprevisíveis, o que é uma característica da pesquisa em educação.

Trazendo os argumentos dos autores-pesquisadores de nosso estudo com relação às suas vivências no processo de pesquisa e nos processos a posteriori da pesquisa, inferimos que existem contribuições no tocante ao processo formativo do estudante enquanto futuro docente, ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos que participam de projetos de pesquisa-ação, à trajetória profissional dos participantes da pesquisa, bem como à escola enquanto grupo, composto por diferentes profissionais.

Desta forma, destacamos a seguir o diálogo entre três autoras-pesquisadoras do Instituto Politécnico do Porto, que nos falam dos contributos para as práticas voltadas à perspectiva da inclusão escolar:

Assim, a Metodologia de Investigação-Ação revelou-se essencial ao longo de todo o processo desenvolvendo competências profissionais que permitiram compreender uma escola inclusiva, que responde aos interesses e necessidades de cada criança, mas também às suas potencialidades, de forma justa e respeitando os princípios de inclusão e equidade. Concomitantemente, permite co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação (RIBEIRO, MARTA; QUADRO-FLORES, 2021-2022) (PONA, 2022, p. 90-91).

A metodologia de IA permitiu, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, um constante pensar crítico e reflexivo sobre as mesmas. Partindo da observação foram planificadas atividades, sequências didáticas e projetos com enfoque na diferenciação pedagógica e na inclusão de todas as crianças no processo educativo. Sem dúvida que as planificações foram o ponto máximo para o desenvolvimento do saber fazer, espelhando a possibilidade de adaptação deste instrumento às circunstâncias dos diferentes

grupos (DIOGO, 2010). Se na EPE a diferenciação pedagógica acontecia dentro da sala de atividades em pequenas adaptações no discurso ou nas atividades para crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, no caso do 1º CEB esta aparecia espelhada na planificação, com a existência de uma coluna com atividades selecionadas para esse grupo de crianças. Assim, a escola inclusiva não é apenas para indivíduos referenciados, mas sim para todos, tendo direito a fazer parte de uma educação significativa e com intencionalidade educativa, adaptada a cada individualidade (DL 54/2018 de 6 de julho) (SARAIVA, 2019, p. 83).

Um dos aspetos que a educadora estagiária considera essencial mencionar nesta reflexão final, diz respeito à diferenciação pedagógica, possibilitando a inclusão, de crianças com Necessidades Educativas Especiais em todo o processo de ação do/ educador/a. Tal como mencionado no último capítulo do relatório, a mestranda sentiu alguma dificuldade, no pré-escolar, em proporcionar atividades que motivassem e envolvessem as crianças portadoras de PEA (Perturbação do Espectro de Autismo) (FERREIRA, 2017, p. 77).

Para os futuros docentes, a pesquisa-ação contribuiu para terem contato com a diferenciação pedagógica, esta que é “efeito prático de uma perspectiva inclusiva [...] sendo por isso rigorosa, relevante e complexa” (PEREIRA, 2018, p. 11), mas que não corresponde necessariamente a práticas pedagógicas individualizadas, pois “[...] pode corresponder ao acompanhamento mais intensivo das crianças que apresentem dificuldade, pelo docente, ou até processar-se através do trabalho em grande grupo, pequeno grupo ou individual” (idem).

Concordamos com Nóvoa (2017) que a formação de professores precisa criar um espaço de entrelugar entre as instituições formativas e as escolas, visando superar um fosso intransponível existente entre as duas. Nesse sentido, vemos que a pesquisa-ação possibilita

aos estudantes uma postura mais crítica e reflexiva enquanto profissionais. A partir dessa postura, os autores-pesquisadores acreditam que o estágio supervisionado pela via da pesquisa-ação contribui na possibilidade de estarem envolvidos em desafios reais do cotidiano escolar, estimulando-os a buscarem soluções e novas práticas para os interesses, dificuldades e os diferentes níveis de aprendizagem dos seus alunos.

Essa busca pode propiciar a autonomia e a construção da identidade de um professor pesquisador, na medida em que se tornam indagadores da sua própria prática e que buscam chegar a novas perspectivas acerca dela e do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado possibilita que os estudantes estejam preparados para lidarem com as diferenças em sala de aula.

No caso da produção acadêmica da Ufes, observamos que o processo de pesquisa-ação propiciou movimentos que resultaram na aquisição de conhecimentos dos alunos PAEE, bem como seu efetivo direito de estar na escola, ultrapassando apenas o acesso, participando dos processos com os outros alunos. Podemos ver essa afirmação no diálogo entre os autores-pesquisadores Vargas, Ghidini (2020), Effgen (2017) e Nascimento (2021):

Então assim, a pesquisa-ação mudou a minha prática. Eu estudei legal os cuidadores, muita coisa eu estou sendo citado aí, porque tem poucos trabalhos de cuidadores. Mas eu aproveitei também para fazer uma intervenção na minha prática, né? Então, eu saí... Eu aposentei, eu sou meio aposentado. Em um vínculo eu estou aposentado e no outro eu não estou. Então eu saí da escola com um zero de alunos que não participavam da educação física. Zero. Eu não estou falando com pouquíssimo não, estou falando com zero. E eu devo muito a isso, essa intervenção (VARGAS, Espaço Discursivo, 02/04/2024).

Entendemos que os movimentos realizados possibilitaram o Filipe iniciar o processo de aquisição da linguagem escrita: primeiramente os símbolos, a compreensão da palavra, e por fim a produção oral, feita com o uso de pranchas de CAA. [...] As ações, atividades e episódios colocam Filipe como um ser-no-mundo social (EFFGEN, 2017, p. 202-203).

O primeiro apontamento evidencia que é possível, com investimentos pedagógicos sistematizados, ensinar as crianças com deficiência intelectual, no contexto da escola comum, e que esta juntamente com seus pares aprende. O movimento gesta o desenvolvimento das funções psíquico superiores (NASCI-MENTO, 2021, p. 231).

Nesse sentido, refletimos, a partir das partilhas, que alguns processos de mudança se mostraram como mais pontuais, partindo da ação do pesquisador com o estudante PAEE e a colaboração com outros profissionais da escola. Assim, um processo sistematizado de um pesquisador universitário embasado em uma perspectiva teórica, acarreta melhorias para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos na investigação.

Ademais, acreditamos que há a concretização do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012) nestas pesquisas, uma vez que a abertura para troca entre o pesquisador acadêmico e os profissionais da educação participantes da pesquisa possibilitou o processo de construção de conhecimento em conjunto, resultando na melhoria das práticas destinadas a todos os alunos.

Seguindo essa linha, também observamos os casos em que houve a mudança a posteriori da pesquisa na trajetória profissional das professoras regentes que participaram do processo de pesquisa-ação, como podemos observar no diálogo entre Silva e Gonçalves:

E aí eu lembro que no trabalho, a gente vai concluindo ele pensando em indícios de mudanças. Mudanças da parte reflexiva, mas ele também... indicativos de mudanças nas práticas, a partir também nas falas dos professores. Enfim, que mais pra frente [...], eu descobri que uma das professoras que fizeram, **era uma professora regente**, que participou do processo formativo, ela se transformou depois em uma **professora de educação especial**. E é uma das professoras que tinha uma certa dificuldade com o processo. Então assim... [...] falei “Nossa, o indicativo de mudança talvez tenha se transformado numa mudança concreta”, pensando por esse lado (SILVA, Espaço Discursivo, 02/04/2024).

Então, voltando lá na professora, naquela época, que já tem 10 anos! Ela era uma professora muito desejosa de aprender, com muita força de vontade, mas ela se colocava nesse lugar, de “eu não sei, nunca ouvi falar nesse assunto, mas eu quero aprender”, e eu acompanho ela até hoje, eu não sei nem se ela foi para o mestrado, mas ela na época queria fazer mestrado! E ela assim, na minha opinião, é uma das melhores professoras que eu já encontrei que atuam na Educação Especial e naquela época ela se colocava no lugar assim de nem conhecer sobre isso (GONÇALVES, Espaço Discursivo, 07/05/2024).

Para os participantes das pesquisas, a pesquisa-ação possibilita o pensar de outras/novas práticas inclusivas. A partir do exemplo de Silva e Gonçalves, vemos o desencadeamento de mudanças possibilitado pela pesquisa-ação, que, em um primeiro momento, os autores não conseguem visualizar tão evidentemente, apenas visualizam “indícios de mudanças”. Todavia, observamos que pela via do contágio, a pesquisa-ação possui reverberações que possam não ser do conhecimento do pesquisador que, quando termina sua pesquisa, recorrentemente não tem mais contato com o contexto pesquisado.

Em nossos diálogos com a professora do P. Porto, Ribeiro, D., observamos o “plantar sementes” que a pesquisa-ação proporciona. Corroboramos, desta forma, que muitas vezes não sabemos aonde esta perspectiva teórico-metodológica pode nos levar, mas sabemos que não nos levará para o mesmo lugar em que estivemos no início. Vemos aí também a importância de realizarmos os espaços discursivos com os autores, posto que as “sementes” apontadas pelos autores-pesquisadores foram colhidas posteriormente ao término da pesquisa. Desta forma, os espaços discursivos possibilitam entendermos aspectos que não foram trazidos, pontuados e discutidos nos textos das produções acadêmicas, aspectos construídos a posteriori.

Foi pontuado ainda, pelos autores-pesquisadores, mudanças ocasionadas pela realização das formações coletivas, que permitiram o estudo, a reflexão e o pensar em novas/outras possibilidades em conjunto. Estes momentos, por sua vez, resultaram em modificação de práticas individuais, como podemos ver nos argumentos de Ghidini (2020) e Dobrovoski:

O estudo nos faz concordar com Franco (2005) e Jesus (2009), quando apontam o caráter formativo dessa metodologia de pesquisa, pois, com o cotidiano da escola investigada, pudemos aprender a olhar, construir e desconstruir e encontrar um sentido mais plural para o atendimento educacional especializado, de modo tal que ele não ficasse suprimido na sala de recursos multifuncionais. Foi justamente apoiada nessa metodologia que adentramos na escola e, com os seus praticantes, pudemos, por meio da formação em contexto e do trabalho colaborativo, vivenciar possibilidades de reconhecimento do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial (GHIDINI, 2020, p. 222-223).

Outro ponto interessante que eu trouxe um pouquinho atrás, com o passar do tempo, esse envolvimento e esses estudos coletivos,

parece que trouxe uma segurança até para o próprio grupo, porque muitas falas eram “Eu não sei o que eu vou fazer com essa criança”, “Essa criança só pode vir para a escola se tiver um cuidador”, “Se não tiver um cuidador não pode vir”. E ali, naquele meio, a gente foi percebendo que, na verdade, era o medo de não saber o que fazer. E a partir do momento desses estudos na escola, parece que o grupo foi ficando mais seguro para poder mediar o processo de aprendizagem. E aí foi onde eu trouxe um pouquinho atrás que o olhar mudou e a partir do momento que o olhar do coletivo mudou, a gente começou a perceber resultados diretamente na prática pedagógica, na prática docente dos professores. E é um movimento que até hoje continua nesse CMEI, nesse Centro Municipal de Educação Infantil (DOBROVOSKI, Espaço Discursivo, 02/04/2024).

O externalizado pelos autores-pesquisadores nos auxilia a compreender o potencial grupal da pesquisa-ação quando se pretende o desenvolvimento de novas práticas na área da educação, pois como o destacado, a mudança inicia-se pelo processo de autorreflexão de um coletivo, que com objetivos em comum, traçam processos que permitem seu alcance. Há, nesse movimento, uma emancipação, a partir da autorreflexão coletiva, que repensa práticas excludentes já enraizadas (HABERMAS, 2012; ALMEIDA, 2004).

Nesse sentido, vemos nas ações realizadas nas pesquisas de Dobrovoski e Ghidini um desdobramento nas práticas relacionadas à inclusão escolar dos estudantes, que permitiu integrar a educação especial a todos os âmbitos da escola, tornando os profissionais mais seguros para realizarem suas ações educativas, acarretando em um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

A partir do exposto, vemos o quanto a pesquisa-ação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Os autores relatam as contribuições para a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, para as práticas dos profissionais

enquanto pesquisadores e enquanto participantes da pesquisa, e para a futura prática docente dos estudantes dos mestrados em educação de Portugal.

Desta forma, inferimos que para os profissionais da educação que realizam a pesquisa-ação no âmbito do mestrado, possibilita o repensar das suas práticas. Realizando a pesquisa-ação em seu local de trabalho, contribui para a transformação das práticas pedagógicas e formativas na perspectiva da inclusão escolar naquele ambiente. Quando realizada em escolas que não são o local de trabalho do pesquisador, possibilita tanto mudanças naquela instituição, quanto na sua própria prática.

Compreendemos que ao ser empreendida como ação formativa com profissionais das escolas e com pesquisadores-acadêmicos, a pesquisa-ação promove um processo de ação-reflexão-ação com ambos os participantes, pois na medida em que promovem formação continuada, os pesquisadores também se formam (PANTALEÃO, 2009). O mesmo pode ser observado no âmbito da formação inicial, quando os autores ressaltam que, ao empreenderem práticas inclusivas com os alunos no contexto do estágio, aprendem a planificar e realizar ações educativas voltadas para a inclusão escolar e/ou educação inclusiva, o que será profícuo nas suas futuras práticas docentes.

Destarte, tendo em vista a importância da pesquisa-ação para com os processos inclusivos na educação, torna-se necessário empreendermos uma “pesquisa da pesquisa” que tenha um olhar atento para como as produções acadêmicas estão realizando ações pedagógicas e formativas tendo como base a perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Mais que isso, torna-se fundamental estarmos atentos para o que os autores vêm dizendo acerca das suas concepções, de como acreditam que as pesquisas vêm contribuindo para o âmbito da inclusão escolar, e de como a pesquisa-ação articula-se com o contexto em que se insere.

Destarte, essas e as demais produções selecionadas para o nosso diálogo apostam na pesquisa-ação como possibilidade de

transformação de práticas, sejam práticas relacionadas à gestão em âmbito mais amplo, sejam relacionadas à gestão em âmbito escolar, sejam práticas pedagógicas em nível de sala de aula comum ou sala de recursos multifuncionais. As discussões dos autores nos levam a pensar em como a pesquisa-ação pode desencadear ações que visem potencializar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive dos alunos público-alvo da educação especial.

Tendo em vista as discussões realizadas até aqui, nos questionamos quanto às continuidades nos contextos pesquisados dos processos realizados na pesquisa-ação. À vista disso, a próxima seção será destinada a essa discussão.

As continuidades dos processos desenvolvidos: tessituras a partir do olhar dos autores-pesquisadores

[...] nosso desejo mais profundo é que o pensado junto com as escolas e com os profissionais que se envolveram neste estudo não se tenha esvaído no momento de sua emergência, mas tenha produzido novos outros pensamentos e ações tão ou mais relevantes do que os produzidos naqueles contextos, quando por lá passamos (CORREIA, 2014, p. 255).

Neste momento, consideramos os dados dos espaços discursivos realizados com os autores-pesquisadores de teses de doutorado, para realização de nosso diálogo, pois apenas com estes tivemos a oportunidade do aprofundamento desta questão. Assim, tencionamos como a autora do trecho acima, entender se os movimentos realizados pela via da pesquisa-ação tiveram continuidade após a saída do pesquisador do contexto e de que modos estas ocorreram.

Nesse sentido, selecionamos um trecho do espaço discursivo realizado com Trazzi, autora-pesquisadora que nos indica como uma

das continuidades do seu processo de doutorado, a entrada na pós-graduação em nível de mestrado de uma docente envolvida na pesquisa, como forma de ampliar a sua formação:

Prederigo: E você tem contato com os participantes? Porque você trouxe na sua tese alguns indícios da mudança e também que a professora se interessou em fazer o mestrado.

Trazzi: Ela fez! Ela fez no Instituto Federal do Espírito Santo, pelo Programa de Mestrado Profissional e eu fui da banca dela também! Hoje ela não está mais em sala de aula, está na gestão, mas ela aprendeu muito, e ela está no doutorado agora! [...] Ela é uma grande amiga, tornou-se uma grande amiga. Eu tenho isso também, eu viro amiga fácil! E ela participa do nosso grupo, participa das nossas formações quando a gente faz, está sempre com a gente nas atividades., até mesmo na Secretária de Educação, ela é uma grande interlocutora nossa lá (Espaço Discursivo, 18/04/2024).

Nesse mesmo caminho, Oliveira traz, além da entrada de um professor no curso de mestrado, a participação de profissionais da escola em eventos científicos:

[...] Eles participam da web currículo até hoje. Eu não estou mais na escola e eles participam, eles mandam trabalho, eles vão, eles oferecem oficina direto! Eles pegaram gosto pela coisa da academia. O [professor], de educação física, ele terminou agora, tem um mês, eu acho, terminou o mestrado dele na federal Fluminense, ele agora é mestre (OLIVEIRA, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

É importante contextualizar que a participação dos professores no seminário Web Currículo foi desencadeada, na pesquisa de Oliveira, a partir do convite e incentivo para que os docentes compartilhassem suas práticas realizadas na escola. A pesquisadora

relatou, inclusive, que inicialmente os professores não tinham interesse em participar sob o pretexto de que “não faziam nada demais”, mas que a posterior participação no evento, mudou esta visão, como podemos ver:

E eu fazendo as intervenções, eu achei tão interessante o que eles fizeram, que eu falei, gente, por que vocês não se inscrevem para o web currículo, pro evento Internacional que a gente organiza em São Paulo? Ah, ninguém queria! O professor tem esse discurso “a gente não faz nada demais”, mas aí eles se inscreveram, porque a diretora se inscreveu primeiro, e ela falou “eu tenho uma prática legal e eu quero me inscrever”. Aí todo mundo ficou meio assim e se inscreveu também. Aí foi um grupo de seis professores para São Paulo. Inscreveram-se, e os trabalhos foram aprovados e eles foram fazendo os relatos de prática lá. Na volta o meu telefone parou de tocar! Entre sair de São Paulo e chegar a Piraí, eles me ligaram o tempo inteiro, o tempo inteiro! E é longe! Dá umas quatro horas e meia. Eles me ligaram porque queriam fazer um evento igual o de São Paulo, eles queriam fazer na escola deles, um seminário. E aí falei, tá, legal! E para fazer para quem? “Para os pais” [...] Aí fizemos, fizemos com um canal, com resumos e convidamos a comunidade a participar. Os pais super foram! Super foram porque eles queriam ver o que estava acontecendo, né? Então não é assim, vem aqui ouvir eu falar mal do teu filho, era outra coisa! Era ir lá, ver se você conhecia a escola do teu filho, mas nessa perspectiva de os professores mostrarem o que eles fazem. Allana, foi incrível, incrível! (OLIVEIRA, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

É interessante como o papel do pesquisador fica em evidência como um potencializador dos processos que podem ocorrer dentro da escola. Nesse movimento, podemos ressaltar a relação respeitosa que todos os pesquisadores demonstraram com os profissionais

envolvidos em sua pesquisa, o que possibilitou processos de valorização de suas práticas.

Infelizmente vive-se em um contexto em que o saber profissional docente é cada vez mais desvalorizado, nesse sentido, colocar em evidência a prática dos discentes, envolvendo-os em novos processos, faz com que os profissionais se sintam valorizados, e assim compartilhem práticas que podem auxiliar outros profissionais, em outros contextos.

A continuidade do processo desencadeado pelas pesquisas de doutorado, pela via da pesquisa-ação, também pode ser percebida por meio da manutenção dos vínculos com os sujeitos das pesquisas e pela continuidade do trabalho desenvolvido nos contextos, como pode ser visto nas falas de duas autoras da Ufes e duas autoras da PUC-SP, respectivamente:

Nós três, por exemplo, somos amigas até hoje, a gente conversa, elas têm demandas e elas me mandam mensagens, me ligam, “estou com aluno assim, o que é que você acha?” A [professora 1] pegou alguns alunos com autismo depois, mas diferentes do Filipe, e ela: “Ariadna, mas é muito diferente” e eu: “sim, pois cada autista é um autista, então vamos pensar qual é a característica dele agora, que que sobressai?” [...] Então pra mim, o processo de formação ele passou por aí, e a [professora 1 e professora 2], as duas, eu consigo perceber claramente os processos de mudança da pesquisa-ação, os demais eu tenho fragmentos, mas porque eu não continuei lá! Talvez se eu continuasse lá cinco ou dez anos, eu conseguiria captar mais. Mas elas, como nós somos amigas e continuamos nos falando, eu consigo perceber os indícios com mais facilidade (EFFGEN, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

A pedagoga, depois que ele [aluno] estava já no ensino fundamental dois, ela falava que muitas coisas que elas pediam para os professores fazerem, vinham das nossas conversas naquele período

da pesquisa, ela falava: “o jeito da gente trabalhar com o João, eu lembrava demais como a gente trabalhava quando ele chegou aqui”, porque foi aquela mudança de novo, porque você vai pro quinto, sexto ano, e é um monte de professor, um troca, troca! E aí era novidade para ele de novo [...] e aí eu acho que teve de certa forma, a continuação das coisas que a gente vinha construindo, que a gente vinha fazendo [...] e algumas pessoas permaneceram lá como efetivas, que a professora dele mesmo não era efetiva. Então as pessoas que estavam lá como efetivos continuam colocando aquilo em prática, continuando o que a gente tinha conseguido construir (SANTOS, Espaço Discursivo, 22/04/2024).

Eu percebi que teve continuidade, da minha parte. E desse outro professor, teve até quando ele ficou [na instituição]. Ele saiu no ano passado, mas teve! Agora, o que eu queria era ampliar para os outros cursos e para os outros professores e eu não consegui ainda fazer esse trabalho, porque a direção me toma muito tempo! Mas eu gostaria muito de voltar esse diálogo aí com os professores dos outros cursos para a gente implementar (RIOS, Espaço Discursivo, 22/01/2024).

Vale lembrar, que continuo indo para Piraí, vale lembrar, que eu continuo participando com eles, e não raramente a gente faz semana... de qualquer coisa que eles queiram! Eles me chamam e eu vou lá dar palestra, conversar com eles, trocar uma figurinha. Conheço todos os professores novos que entraram na escola. Eu não perdi meu vínculo com a escola até hoje, embora eu tenha defendido em 2017, eu sigo em contato com eles (OLIVEIRA, Espaço Discursivo, 26/03/2024).

Effgen ainda sustenta a sua argumentação na percepção da continuidade de sua pesquisa a partir da referência de Capellini (2004), trazendo a concepção de “redes de apoio”:

[...] eu acho que a gente precisa ter mais essas redes de apoio profissionais, em que eu se eu quero fazer um trabalho colaborativo, que é uma pegada da pesquisa-ação, é fundamental essa parceria, essa relação mútua e não hierarquizada, essa relação não verticalizada, onde eu consiga me colocar, me expressar, sem estar sofrendo julgamento ou julgando outro. E a Capeline ela vai dizer, que essa parceria, ela só se constitui na medida em que eu consigo trabalhar de igual para igual ou equitativamente (EFFGEN, Espaço Discursivo, 05/04/2024).

A autora Capellini, citada pela participante, explica, dando foco principalmente à questão da inclusão escolar, que as redes de apoio são fundamentais nos contextos educativos. Ela define as redes de apoio como modo de interação entre dois ou mais profissionais, engajados em um processo que envolve o trabalho e a tomada de decisões em conjunto, voltada para um objetivo em comum (DAVID; CAPELLINI, 2014).

Essas ideias nos remetem ao que Habermas denominou de espaços públicos, sendo um campo público onde cidadãos se reúnem para o debate e argumentações acerca de objetivos comuns, que culminam em decisões coletivas. O pretexto para que esses espaços aconteçam se deve exatamente à participação de, no mínimo, dois sujeitos que sejam livres, racionais e que estejam abertos ao diálogo. Esses espaços, colocando em foco as instituições educacionais, estão localizados na esfera da sociedade civil, sendo esses momentos propulsores para se defender os interesses de um grupo social e auxiliar para que os mesmos tenham reflexos nas políticas públicas (HABERMAS, 2013).

Outras autoras trouxeram que a mudança do quadro de profissionais da escola ou a aposentadoria dos professores participantes se apresentaram como processos dificultadores do entendimento de como os movimentos se perpetuaram nos contextos, como podemos ver a seguir, a partir de Nascimento, da Ufes, e de Martins e Gonçalves, da PUC-SP:

A professora do Leonardo aposentou [...] Mas assim, eu tenho contato com a mãe da Maria até hoje e consigo ver o crescimento dela... a mãe do Leonardo também... em alguns momentos eu comento alguma coisa, eu tenho o telefone dela, teve um tempo atrás que ela me procurou para saber de algumas leis. Então tem esse movimento que eu acho que a pesquisa-ação vai aproximando a gente dos sujeitos de pesquisa (NASCIMENTO, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

[...] Eu não sei ainda se... até porque com os fechamentos das salas por conta da própria política e organização da secretaria de educação, muitas salas se fecharam e muitos educadores acabaram migrando para outras modalidades, sem estar na área da Educação de Jovens e Adultos. Então isso fica bem complicado! Muitos deles, eu posso até contar quantos estariam. Eu tenho certeza de dois educadores, de certeza, certeza mesmo que estão dentro da modalidade de educação de Jovens e Adultos no município, os demais dos quinze eu não sei! Dessas escolas quatro fecharam a EJA, acho que quatro devem ter fechado a EJA, então está bem complicado a situação (MARTINS, Espaço Discursivo, 21/12/2023).

[...] E que eu voltei para dar um feedback , para levar a minha tese e elas estavam reproduzindo o trabalho com os colegas que chegaram, os que ficaram estavam tentando replicar [...] mas eu me aposentei também, e acabei vindo embora pra minha terrinha, que eu sou mineira, eu fiquei 18 anos no Tocantins [...] Então eu não estou acompanhando, para saber o que que está acontecendo lá [...] Mas eu já tinha visto isso, o programa em si acabou e mesmo os professores, boa parte foi substituído (GONÇALVES, Espaço Discursivo, 19/03/2024).

As três autoras expõem em suas argumentações, uma visão crítica da realidade no que tange a organização e administração escolar em âmbito estadual e municipal, e apesar de em contextos distintos, irão entrar em consenso quanto às descontinuidades de suas pesquisas. Assim entendem que não se trata de um processo relativo à perspectiva teórico-metodológica, mas sim uma questão de políticas públicas. Assim como o fechamento das escolas de EJA relatado por Martins, a pesquisadora Nascimento argumenta em relação às políticas de promoção à inclusão escolar:

Eu acredito que a escola tenha feito movimentos interessantes em relação a isso, mas agora, a prefeitura de Vitória precisa pensar, porque não tem professor efetivo da Educação Especial, então você imagina, um ano começa-se um trabalho, aí no outro ano, muda-se tudo! [...] E porque a maioria dos professores são efetivos e da área da educação especial não tem efetivo, sabe? Então gera uma própria contradição no que diz respeito aos processos de inclusão escolar (NASCIMENTO, Espaço Discursivo, 09/04/2024).

Essas argumentações fortes, vão ao encontro do que Gonçalves, L. irá expor, trazendo a ideia do pertencimento do indivíduo na percepção de que ele faz parte de um coletivo, que trabalha em prol de um objetivo em comum: “[...] nessa hora, a ideia do pertencimento, conta muito se o professor é efetivo na escola, ele sente que a escola é dele, que ele é importante ali, que ele faz parte daquele grupo. Esse sentimento de pertencimento, sem ele, fica muito difícil para continuar” (Espaço Discursivo, 19/03/2024).

Esse sentimento de pertencimento ao grupo é fator inerente ao ser humano, sua significação não é relativa a estar cercado de pessoas, e sim sentir que faz parte de um determinado grupo, que possuem objetivos, interesses, ideais e sentimentos em comum. Essa noção de

pertencimento a algo faz com que os sujeitos se motivem na busca de meios para alcançar algum fim, determinado em conjunto.

Em relação à profissão docente, esse sentimento se torna relevante para que o professor sinta que suas ações farão diferença em longo prazo, fazendo esforços individuais e coletivos para melhorias na escola. Isso também vai nos falar de uma identidade docente, que se constrói também na afirmação de práticas significativas (PIMENTA, 1999). Essa significação, entretanto, se faz complicada na medida em que se muda anualmente o quadro profissional das escolas, sendo este fator dificultador da continuidade de uma prática, seja ela individual, seja coletiva.

O último ponto identificado, considerando o entrelaçar dos discursos dos autores, é a preocupação com a divulgação do conhecimento produzido e a devolutiva do processo vivido para o grupo participante. Esse movimento foi evidenciado por todos os pesquisadores nos espaços discursivos como um desdobramento do processo vivenciado, que se configurou em realização de palestras, seminários, participação em eventos, formações de professores em modalidade inicial ou continuada, e produção de livros e artigos.

Entendemos que a evidência dada a essa questão, surge do entendimento que essas ações são uma forma de se conectar e inspirar outros profissionais, a partir da partilha de experiências. Podemos ver essa colocação a partir da exposição de Gonçalves (Ufes) e Colasanto (PUC-SP):

[...] eu produzi bastante com o meu doutorado, eu fiz muita formação, tanto em Vitória, quanto fora, em outros municípios. Eu falei muito desse assunto, escrevi vários artigos com essa temática [...] e a gente conseguiu mobilizar dois espaços, ficar ali quase dois anos, ler, escrever e tem pessoas que me procuram e falam: 'nossa, seu trabalho fez uma diferença enorme!' (GONÇALVES, Espaço Discursivo, 07/05/2024).

Outro processo de continuidade foi um GT sobre avaliação aqui em São Paulo, que eu participei, nós inscrevemos cinco profissionais da educação que têm doutorado na área de avaliação, escrevemos juntos um documento, uma normativa de registro em educação infantil, então muitas das minhas observações realizadas na pesquisa de doutorado, a gente colocou em prática nessa normativa de registro da rede municipal de ensino. E é lógico, depois dei palestras nessa região que teve a pesquisa-ação e eu realizei palestras até hoje! Tem esse livro, eu não sei se você conhece, se chama documentação pedagógica e avaliação da educação infantil, é um livro que fala da da dessa minha pesquisa, e esse livro está em todas as escolas municipais. Eu acho que essa questão do pesquisador continuar com o trabalho, nem que seja por cursos, por palestras, por artigos, eu acho que daí o estudo acaba expandindo, eu acho que é importante continuar tendo esse contato (COLASANTO, Espaço Discursivo, 20/03/2024).

Outra via para se olhar esse dado, sustenta-se na ideia de que este seria o processo de “encerramento” da pesquisa-ação (PEREIRA; CONCEIÇÃO, 2013). Autores referências na área, como Thiollent, afirmam a necessidade de os autores-pesquisadores apresentarem um retorno aos sujeitos participantes da pesquisa sobre a análise organizada por meio da escrita.

Justifica-se, uma vez que os dados advêm de conversas, participações, investigações e ações em conjunto (pesquisador e participante), sendo inimaginável a não disponibilidade e acesso a esses conhecimentos tecidos. Para além disso, essa apresentação fornece a oportunidade de uma tomada de consciência tanto daquele grupo envolvido no processo formativo ou de outros grupos que vivem situação semelhante (THIOLLENT, 2022).

A autora Pereira (2011) irá problematizar este processo de desligamento entre os pesquisadores e os envolvidos em um processo de pesquisa-ação, pontuando a necessidade de haver também nesse

momento acordos para esta saída, bem como medidas que promovam a autonomia dos sujeitos-participantes, de modo a não gerar relações de dependência entre os envolvidos. Apoia-se em Barbier (2007), acordando que uma pesquisa-ação só termina quando todos os participantes decidem que é o momento, seja pela resolução do problema previamente traçado por todos, seja pelo reconhecimento da falta de tempo ou de recursos para se manter a ação.

Entretanto, destacamos que vemos possibilidades para continuidades desse movimento, a partir do diálogo realizado com os autores-pesquisadores. Assim eles nos mostram que as continuidades dos processos de pesquisa-ação podem se dar mesmo diante da “saída” do pesquisador do campo de pesquisa, a partir da manutenção dos laços interpessoais instituídos, que podem ocorrer, por exemplo, pelo contato nas redes sociais, troca de mensagens e pela via das redes de apoio.

Cabe sintetizarmos nesse momento, os entendimentos entrelaçados mediante as questões: os processos de pesquisa-ação tiveram continuidade após a saída do pesquisador do contexto? De que modos se deram essas continuidades? Inferimos que a resposta para o primeiro questionamento é positiva, considerando, então, para a segunda questão, os seguintes processos:

O estreitamento da relação entre os profissionais das redes de ensino básica e universidade. Considerando a entrada de professores em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, bem como a participação em eventos científicos para partilha de práticas e trocas de conhecimentos.

A manutenção dos vínculos com os sujeitos das pesquisas, a partir de laços colaborativos ou “redes de colaboração”, dados pela via de trocas por redes sociais, contato telefônico e encontros.

A continuidade do trabalho desenvolvido nos contextos, por meio da apropriação na prática dos profissionais que se envolveram no processo, bem como a partilha deste com outros que não participaram.

A divulgação do conhecimento produzido por meio da realização de palestras, seminários, participação em eventos, formações de professores em modalidade inicial ou continuada, produção de livros e artigos. Entendendo que essas ações se configuram como meio de conexão e troca com outros profissionais que não participaram do movimento da pesquisa. Ainda, se apresentando como um processo de devolutiva aos participantes, fornecendo neste momento a oportunidade de uma tomada de consciência do grupo envolvido.

Em alguns casos, os autores reconheceram alguns processos dificultadores para a identificação das continuidades dos movimentos vividos, considerando: a mudança de quadro de profissionais da escola e a aposentadoria dos professores participantes. Entretanto, esses fatores não são entendidos como relativos à experimentação da pesquisa-ação, mas sim uma questão de políticas públicas, considerando o segundo fator.

Capítulo 4

Alguns consensos provisórios

A verdade para Habermas é construção processual e contextual, porque está sempre sujeita a críticas e a novas explicações. Não há verdade fora dos contextos de fala, de argumentação, de consenso alcançado intersubjetivamente (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 153).

De antemão, é preciso salientar que os conhecimentos construídos nesta obra comungam com a concepção de ciência de Habermas, que tem a predisposição à crítica por princípio. Nosso interesse se constitui em provocar novos/outros debates potentes visando o avanço do conhecimento científico. Nesse sentido, acreditamos na potencialidade da pesquisa em educação e advogamos acerca da construção de um novo olhar para a pesquisa científica: um olhar crítico e respeitoso.

Tendo isso em vista e partindo do diálogo realizado com os 40 autores-pesquisadores, chegamos a alguns consensos provisórios acerca das tendências e perspectivas da pesquisa-ação em contextos brasileiros e português, perpassando a compreensão das

potencialidades da pesquisa-ação, principalmente quando se assume um caráter crítico-reflexivo-colaborativo.

Nossas tessituras partiram da análise da produção acadêmica em pesquisa-ação, dos atos de fala dos autores-pesquisadores nos espaços discursivos e dos elementos de contexto de cada localidade envolvida. Esses processos epistemo-metodológicos requerem cuidado, comprometimento e responsabilidade com o Outro, sua produção, seus argumentos, seus processos investigativos e suas particularidades.

O mosaico de terminologias encontradas para se referir a pesquisa-ação, nos possibilitou o desvelar das concepções e perspectivas adotadas pelos autores-pesquisadores. Encontramos nos três cenários, seis variações de termos para a pesquisa-ação. No contexto do PPGE/Ufes, nos deparamos com o uso de três: pesquisa-ação; pesquisa-ação colaborativo-crítica e pesquisa-ação crítico-colaborativa. Considerando o PPGE: Currículo (PUC-SP), os autores adotaram os termos pesquisa-ação; pesquisa-ação participativa e investigação-ação. E nos cursos de mestrado em educação da Escola Superior de Educação do P. Porto, encontramos a investigação-ação e a aproximação à metodologia de investigação-ação.

Entendemos que a variação dos termos aponta para existência de um desejo de dar maior ênfase a uma característica da pesquisa-ação, de modo que, o leitor possa captar rapidamente a ação que se sobressai no trabalho ou no conjunto de trabalhos em questão. Assim, há um investimento do autor-pesquisador no conceito em questão, direcionando esforços para sua compreensão teórica, que resulta em seu posterior empreendimento em lócus.

Deste modo, as opções realizadas nos orientam para a compreensão de que os autores possuem intencionalidades guiadas por uma racionalidade comunicativa, que rompe com uma perspectiva técnica de produção de conhecimento (HABERMAS, 2012). Como pontos em comum, os autores indicam a consideração dos seguintes elementos para desenvolvimento dos trabalhos: a) a intencionalidade de mudanças no lócus pesquisado; b) a pretensão de realização

de uma investigação que emergja das necessidades daquele cotidiano; e c) a aproximação da teoria e a prática.

Além desses elementos, a aposta na pesquisa-ação está associada aos grupos de pesquisa e instituições de ensino superior nos quais os autores-pesquisadores estão inseridos. Nos programas de pós-graduação em educação no contexto brasileiro, é revelada uma tradição de professores universitários de realizar projetos de pesquisa e extensão pela via da pesquisa-ação. Acreditamos que se deve ao fato de a pesquisa-ação possuir pressupostos que possibilita a colaboração entre universidade e redes de ensino.

Existe, nesse sentido, uma potência dos grupos universitários, uma vez que reúnem pesquisadores de diferentes níveis de formação, que trabalham em prol do aprofundamento epistemológico do método, seja por seu estudo, seja por desenvolvê-lo por meio de investigações acadêmicos-científicas, contribuindo para a manutenção do *status quo* da pesquisa-ação.

Nos cursos de mestrado profissionalizantes do Instituto Politécnico do Porto, a pesquisa-ação é uma aposta do currículo da instituição na realização dos estágios supervisionados, valorizando a relação entre a teoria e a prática possibilitada pela perspectiva metodológica em questão.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior analisadas aproximam-se na potência do desenvolvimento de conhecimentos que abarcam a formação de profissionais da educação pela via da pesquisa-ação, em consonância com diferentes perspectivas temáticas. Dentro disto, é consenso que a realização desta promove processos de auto e hétero formação, assim são indicadas algumas contribuições para os processos de fazer e viver a pesquisa-ação.

Em relação a contribuição da pesquisa-ação na formação inicial docente é evidenciado a possibilidade de desenvolvimento de aspectos constituintes de um professor reflexivo-crítico de sua própria prática. A experiência do estágio supervisionado permite o contato do professor iniciante com professores experientes, a ampliação de seu

universo criativo e reconhecer o futuro docente como sujeito de práxis, em permanente constituição, produzido pelas condições sociais nas quais está inserido.

Na formação profissional dos autores-pesquisadores a pesquisa contribui para refletirem acerca das práticas vivenciadas em seu cotidiano, constituindo novas/outras práticas formativas, desvelando novos aprendizados mediante a abertura para troca com o outro, bem como a ampliação do seu olhar para outras realidades que não a sua. Assim, vemos que a imersão e participação no campo pesquisado possibilitam processos reflexivos e formativos para o próprio pesquisador que realiza o processo.

Ao lançarmos nosso olhar para os reflexos dos movimentos de pesquisa realizados pelos autores-pesquisadores na temática da inclusão escolar, na formação inicial a investigação-ação empreendida em Portugal contribuiu para ter terem contato com a diferenciação pedagógica, a diferença, a diversidade e a heterogeneidade presente na escola e na sociedade.

Nas pesquisas defendidas no contexto da Ufes, destaca-se a mudança no âmago da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, a contribuição para mudanças na trajetória profissional dos participantes envolvidos na pesquisa-ação, os contributos para as práticas inclusivas dos autores-pesquisadores e dos participantes das pesquisas, gerando a mudança no olhar da escola para a diversidade.

Em se tratando das continuidades dos processos desenvolvidos, a partir dos diálogos entre autores-pesquisadores do contexto brasileiro, houve mudanças em longo prazo, na medida em que contribuíram para além da resolução de um problema específico e momentâneo, isto é, para o modo de agir e pensar dos profissionais. Assim, essas tessituras se apresentam em meio ao estreitamento da relação entre os profissionais das redes de ensino básica e universidade, à manutenção dos vínculos com os sujeitos das pesquisas, à continuidade do trabalho desenvolvido nos contextos, por meio da

apropriação na prática dos profissionais que se envolveram no processo, bem como em meio à divulgação do conhecimento produzido.

Portanto, pela via do consenso provisório construído com os coautores da pesquisa a partir dos círculos argumentativos, vemos que, mesmo em contextos distintos, há uma crença na pesquisa-ação como possibilidade de aproximação de instituições de ensinos superior e escolas, de mudança significativa de contextos e culturas escolares e de formação de profissionais da educação que rompa com a perspectiva técnica, colabore para que se tornem mais críticos e reflexivos e tenha em vista a relação indissociável entre teoria e prática.

A organização desta obra nos faz sentir intimamente o sentido da colaboração. Por isso, desejamos que esta contribua para o avanço do conhecimento científico na medida em que se propôs um duplo desafio de, a partir da perspectiva epistemo-metodológica do estudo comparado internacional, realizar uma pesquisa da pesquisa-ação, tomando os pressupostos habermasianos que visam a construção do conhecimento intersubjetivamente entre os indivíduos pela via da ação comunicativa (HABERMAS, 2012).

Por fim, acreditamos que o cuidado, responsabilidade e comprometimento com o Outro, possibilitou a ampliação de nossos olhares acerca da pesquisa-ação, principalmente por ter sido construído pela via do diálogo, da linguagem e do agir comunicativo. É nesse processo discursivo e argumentativo que mora a potencialidade do estudo comparado e da pesquisa da pesquisa, posta a nossa crença acerca da construção de conhecimento com o outro, ao invés da construção sobre o outro. O diálogo com o outro possibilita a nossa formação pela via da autorreflexão e, nesse sentido, nos proporciona processos emancipatórios, na medida em que refletimos acerca da realidade em que nos inserimos.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. *et al.* A pesquisa crítica de colaboração na formação e trabalho docente. In: **Anais da Anped Sudeste**. [S. l]: ANPED, 2014. p. 1-10. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/>. Acesso em: 23 maio 2024.
- ALMEIDA, M. L. de. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. de. **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) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L. de. *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. 2, p. 1199-1214, 2021.
- ALMEIDA, M. L. de. *et al.* Análise comunicativa da pesquisa-ação pela via dos círculos argumentativos: diálogos com Habermas. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 11, p. e-7396, 2024. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/7396>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T. E.; GUIMARÃES, R. R. Subjetividades da comunicação científica: a educação e a divulgação científica no Brasil têm sido estremecidas em tempos de pós-verdade?. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1598-1627, dez. 2020.

- ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. **Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research**. Thousand Oaks: Corwin Press, 1994.
- ANJOS, A. R. dos. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.
- BANNELL, R. I. **Habermas & a educação**. Rio de Janeiro: Grupo Autêntica, 2007.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. 1. ed. [S. L.]: Autores Associados, 2007. v. 3.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos S. Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMGARTEN, M. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva?. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, n. 10, p. 137-178, 1998.
- BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRITO, L. G. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão**. 2021. 263 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CHELOTTI, A. L. *et al.* Pesquisa ou investigação? As ações que queremos!. **A Página da Educação**, [S. l.], n. 8, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- COLASANTO, C. A. **Avaliação na educação infantil**: a participação da criança. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CORREIA, V. G. P. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos alternativos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- COSTA, F. J.; SOUZA, S. C. T. de; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 11, n. 25, p. 823-852, set. 2014.

- COUTINHO, C. *et al.* Investigação – Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**, Porto, v. 8, n. 2, p. 455-479, 2009.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.
- DOBROVOSKI, M. **Formação continuada de professores na escola: diálogos entre Educação Infantil, Educação Especial e Currículo**. 2021. 302 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- ESTEVES CAMPOS, E. F. Ensino, pesquisa, extensão: contribuições da pesquisa-ação. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 20, n. 1, p. 533-551, abr. 2020.
- FARIA, C. A. P. **Relatório de estágio**. 2019. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2019.
- FARIAS, I. M. S. de *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.
- FERNANDES, L.; PREDERIGO, A. L.; ALMEIDA, M. L. de. Formação continuada pela via da pesquisa-ação: contribuições para a práxis dos profissionais da educação. **Estreia diálogos**, [S. l.], v. 9, n. 1, jul. 2024.
- FERREIRA, C. S. L. **Relatório de estágio da prática educativa supervisionada**. 2017. Relatório de Estágio (Mestrado

- em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.
- FLORES, M. A. **Formação de professores:** questões críticas e desafios a considerar. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.
- 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) – 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, set. 2005.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018. *Recurso eletrônico*.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.
- GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 23, n. 3, p. 1-9, maio 2019.
- GHIDINI, S. S. G. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.** 2020. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- GIVIGI, R. C. N. Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo: discursos que contagiam. In: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. C. S. de (org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação:** dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória: Edufes, 2013. p. 257-274.
- GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias:** (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

- GIVIGI, R. C. N. *et al.* A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, p. 223-234, set./dez. 2015.
- GONÇALVES, L. M. **Mudanças nas concepções e ações docentes**: processo de integração de computadores portáteis ao currículo. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GRAÇA, V. G. D. **Relatório de estágio**: os vários olhares de um professor multifacetado. 2018. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do 1º CEB) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2018.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**: racionalidad de la accion y racionalizacion social. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HABERMAS, J. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.
- JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.

- R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-160.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación acción**. Barcelona: Editorial Laertes, 1992.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R. **The action research planner**: doing critical participatory action research. [S. l.]: Springer, 2013.
- LATORRE, A. **La investigación-acción**: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.
- LATORRE, A. **La investigación-acción**: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2008.
- LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa-ação colaborativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2015.
- LIBERALI, F. *et al.* A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 54, p. 51-61, 2022.
- LOPES, A. S. do C. **Relatório de estágio**: diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB. 2018. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do 1º CEB) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2018.
- LORENZI, G. M. A. C. **pesquisa-ação**: pesquisar, refletir, agir e transformar. Curitiba: InterSaberes, 2021. *E-book*.
- MADUREIRA, J. R. P. **Relatório de estágio**. 2015. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2015.
- MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. São Paulo: Pontes, 2012. p. 13-26.

- MARTINS, I. N. Y. **Avaliação na educação de jovens e adultos em São Bernardo do Campo**: um caminho a ser construído da exclusão à emancipação. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto Editora, 2008.
- MEDEIROS, A. M. S. D.; MARQUES, M. A. R. B. Habermas e a teoria do conhecimento. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 1-24, dez. 2003.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 441-461, 2011.
- MILANEZI, T. C. de M. **Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.
- MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os sindicatos internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- 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) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- NOGUEIRA, J. de O. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial**: constituindo caminhos. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

- NOGUEIRA, L. G. **Relatório de estágio**. 2016. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2016.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, C. T. C. de. **Integração de tecnologias ao currículo em escola pública de uma cidade digital**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PANTALEÃO, E. Dilemas no cotidiano escolar: implicações nos processos de inclusão, formação continuada e constituição profissional. In: GONÇALVES, A. F. S.; JESUS, D. M.; SÁ, M. G. C. S. de. (org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória: Edufes, 2013. p. 51-78.
- PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- PANTALEÃO, E.; SOBRINHO, R. C.; GOMES, N. R. do N. A pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica: produção de conhecimento e formação-autoformação em contexto. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 131-146, set./dez. 2017.
- PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- PEREIRA, A. B. M. **Desligamento entre participantes e pesquisadores de uma pesquisa-ação sobre violência física intrafamiliar**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

- PEREIRA, A. B. M.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Processo de desligamento entre pesquisadores e participantes na pesquisa-ação. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2013.
- PEREIRA, C. S. M. **Relatório de estágio**. 2020. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2020.
- PEREIRA, R. S. O. **Relatório de estágio**. 2018. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2018.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PINTO, A. F. M. **Relatório de estágio**. 2020. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2020.
- PINTO, A. R. B. **Relatório de estágio**. 2022. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2022.
- PINTO, I. C. **Relatório de estágio**. 2020. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2020.
- PONA, S. M. dos S. **Relatório de estágio**. 2022. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2022.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001. **Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de**

- infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.** Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2001.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001. **Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.** Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2001.
- PORTUGAL. 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.** Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2007.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018. **Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.** Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2018.
- QUEIROZ, R. C. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias:** tecituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- QUEIROZ, R. C. *et al.* Formação continuada dos profissionais da educação em tempo de pandemia: diálogos possíveis. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 6258–6271, 2023.
- RIBEIRO, D. Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. **Revista Estreia diálogos**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 35-46, 2020.
- RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07304, p. 1-17, maio 2021.
- RIOS, R. P. **Inovação pedagógica de uma disciplina do curso de ciências contábeis:** planejamento, implementação e atuação docente. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

- SANTOS, E. C. dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- SARAIVA, M. P. **Relatório de estágio**. 2019. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2019.
- SILVA, A. C. da. Becoming critical: education, knowledge and action research. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, número especial, p. 229–232, jul./set. 2017.
- SILVA, A. L. da; MATIAS, J. C.; BARROS, J. A. Pesquisa em educação por meio da pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 30, p. 490-508, maio/ago. 2021.
- SILVA, F. N. da. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- SILVA NETO, C. I. **Relatório de estágio**. 2020. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2020.
- SILVA, R. H. R. da; GAMBOA, S. S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, 2014.
- SOAVE, A. R. B. **Formação continuada e pesquisa-ação crítica**: das vontades individuais aos consensos provisórios. 2021. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- SOUSA, C. M. R. P. W. de. **Relatório de estágio**. 2022. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2022.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.
- TRAZZI, P. S. da S. **Ação mediada em aulas de biologia: um enfoque a partir dos conceitos de fotossíntese e respiração celular**. 2015. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais**. Paris: UNESCO, 1994.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. [S. l]: UNESCO, 1990.
- VARGAS, P. R. B. **Redes de apoio e inclusão escolar: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Escolar**. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- VIEIRA, F.; MOREIRA, M. **Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.
- VIEIRA, I. da S. **Movimentos formativos e políticos da gestão de Educação Especial no estado do Espírito Santo**. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- VIEIRA, I. da S. *et al.* Grupo de estudo-reflexão pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l], v. 16, n. 7, p. 6715–6729, 2023.
- VIELLE, J. P. El impacto de la investigación en el campo educativo. **Perspectivas**, Paris, p. 337-352, 1981.

- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.
- ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

Sobre as autoras

Letícia Soares Fernandes

Doutoranda em Educação, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Ufes. Pós-graduada em gestão educacional integrada. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees – CNPq/Ufes). Sócia da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialogos) e da Collaborative Action Research Network (CARN).

Allana Ladislau Prederigo

Doutoranda em Educação, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Ufes. Pós-graduada em gestão educacional integrada. Membro do grupo de pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees – CNPq/Ufes). Sócia da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialogos).

Mariangela Lima de Almeida

Professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (Ufes/DEPS), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estudos de pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES – CNPq/Ufes). É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) do Centro de Educação/Ufes. Membro da diretoria da Associação em Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa – ESTREIADIÁLOGOS. Membro associada da Collaborative Action Research Network (CARN). Autora de vários artigos e das obras: *Diálogos sobre práticas inclusivas*; *Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco* e *Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas*.

