



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

BÁRBARA REBECCA BAUMGARTEM FRANÇA

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GRUFOPEES
(2013-2022): DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA-AÇÃO NA INTERFACE COM A
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

VITÓRIA
2023



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

BÁRBARA REBECCA BAUMGARTEM FRANÇA

**ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO GRUFOPEES
(2013-2022): DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA-AÇÃO NA INTERFACE COM A
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**

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

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

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

VITÓRIA

2023



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



BÁRBARA REBECCA BAUMGARTEN FRANÇA

ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA DO GRUFOPEES (2013-2022):
DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA-AÇÃO NA INTERFACE
COM A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO ESCOLAR

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

Aprovada em 17 de julho de 2023.

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Régis Henrique dos Reis Silva
Universidade Estadual de Campinas

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

F814a França, Bárbara Rebecca Baumgartem, 1996-
Análise epistemológica da produção científica do Grufopees (2013-2022) : diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar / Bárbara Rebecca Baumgartem França. - 2023.
261 f. : il.

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

1. Pesquisa-ação. 2. Educação especial. 3. Formação continuada. 4. Inclusão escolar. 5. Análise epistemológica. I. Almeida, Mariangela Lima de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

*À minha mãe Adma e meu pai Alexandre, pelo incentivo de sempre me formar
naquilo que me fizesse feliz e realizada.
À minha irmã Olga Emília, pela parceria e irmandade desde sempre.
Aos meus animais, por me permitirem amar o próximo e me darem sentido para
viver.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, à minha irmã, amigos e familiares que estiveram ao meu lado, fortalecendo, apoiando e acreditando em mim neste caminhar.

À minha querida orientadora, Prof.^a Mariangela Lima de Almeida, pela confiança, apoio e suporte na realização de uma pesquisa de importância, sobretudo, para o grupo e responsabilidade de realizá-la criticamente. Além das possibilidades que me foram proporcionadas de entender o que é a crítica e como pensá-la no campo do conhecimento.

À banca, pelo aceite em participar deste processo formativo. Ao professor Régis Henrique dos Reis Silva, pelas contribuições teóricas, principalmente, por meio de suas pesquisas; ao professor Edson Pantaleão Alves, pelas reflexões quanto ao campo da formação; à professora Denise Meyrelles de Jesus, pela leitura atenta e considerações que me foram essenciais para nortear este processo.

Ao Grufopees/CNPq-Ufes, pela acolhida e oportunidade de poder olhar para dentro dos movimentos constituídos na produção deste trabalho. E também pelas parcerias, aproximações e estudos firmados ao longo deste processo. Aos amigos-críticos que estiveram próximos nesses movimentos: Rafael, Letícia, Allana, Sumika, Gustavo, Gabriela, Renata, Flaviane, Kétlem e, em especial, à minha companheira de estudos, Nazareth, que esteve presente em tantos momentos desta jornada.

Ao Gergees-ES, pelos momentos reflexivos e conjuntos com profissionais da educação dos diferentes municípios do estado do Espírito Santo.

Aos meus queridos autores-pesquisadores, pelo diálogo proporcionado e a aproximação com suas diferentes formas de escrever e interpretar as distintas realidades existentes.

À turma 35 do mestrado acadêmico, pela luta por uma educação de qualidade e igualitária, inclusiva e socialmente referenciada; sobretudo pela persistência no ingresso no mestrado em um momento tão adverso, como foi a pandemia da Covid-19.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pela oportunidade de participar do programa e pela oferta das disciplinas previstas, com incentivo à internacionalização. Às professoras Sonia Lopes Victor, Tania Mara Delboni, Sandra Kretli da Silva, Denise Meyrelles de Jesus, e aos professores Wagner Santos, Alexandro Braga, Robson Loureiro, pela dedicação e anseio no compartilhamento de tantos conhecimentos que contribuíram para minha formação acadêmica. Pelas possibilidades de me envolver melhor com o programa, por meio da elaboração de eventos, como o “Filosofias Africanas”, e a oportunidade de mediação em um dos movimentos da “Quarta na pós”. Meus agradecimentos também aos colegas que estiveram presentes nesses momentos formativos.

À Fapes, pelo fomento, que significou muito para o meu processo formativo, por meio das participações em eventos, e para os resultados da investigação diante da oportunidade de poder me dedicar à realização desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar as produções científicas do Grufopees/CNPq-Ufes entre anos de 2013 a 2022 sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, considerando os contextos histórico-social e político-institucional. Apóia-se na pesquisa quanti-qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, fundamentada na análise epistemológica do conhecimento, de modo a desvelar os diferentes níveis teórico-metodológicos e pressupostos filosóficos que atravessam as produções. Para isso, toma os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, buscando, através das situações de discurso, atos de fala e argumentos colocados pelos autores das produções científicas, dialogar em busca de consensos acerca do conhecimento produzido pelo grupo de pesquisa na área da pesquisa-ação e de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Assim, a problemática de pesquisa permeia a compreensão sobre de que modo a pesquisa-ação tem sido apropriada por estudos do Grufopees/CNPq-Ufes na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar que têm como objeto a formação continuada de profissionais da educação. Ao longo do processo, a pesquisa tem como participantes os autores-pesquisadores das produções selecionadas, considerando para a produção, organização e categorização dos dados dois instrumentos de registro: a “ficha de resumo”, de Messina (1999), para o mapeamento das produções, e a “Matriz Epistemológica” fundamentada nos estudos de Régis Silva (2013) e Gamboa (2018), para realizar a análise epistemológica referente às produções acadêmicas de oito dissertações de mestrado. A análise de dados se fundamenta a partir do método desenvolvido pelos estudos de Almeida (2010), de modo a dialogar com os aspectos internos das produções nos “Círculos Argumentativos”, fundamentados na racionalidade comunicativa da filosofia habermasiana, buscando identificar as relações estabelecidas entre pesquisador e participantes, a constituição do problema de pesquisa, os movimentos desencadeados nos processos de pesquisa, bem como a compreensão da realidade e as intenções de mudança. Como resultados, evidencia-se uma forte atuação do grupo em processos de transformação inerentes à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, contribuindo no desenvolvimento de mudanças estruturais, concebidas de forma coletiva na elaboração de processos de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar e de políticas para a formação em municípios capixabas. A perspectiva da pesquisa-ação defendida pelo grupo faz parte de uma “tradição” de grupos de pesquisa que, pela via de projetos de pesquisa e extensão, têm promovido colaboração com diferentes contextos, em busca de emancipação dos sujeitos envolvidos e transformação social. Como um todo, os processos investigativos analisados neste estudo apresentam potencialidade ética ao pensarem novas formas de conceber a formação continuada de profissionais da educação pela via colaborativo-crítica, assegurando, por meio da produção de conhecimentos com o outro, a autorreflexão crítica, a escuta sensível e atenta, mobilizações resistentes à ordem neoliberal vigente.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Educação Especial; Formação continuada; Inclusão Escolar; Análise epistemológica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the scientific production of Grupos/CNPq-Ufes between the years 2013 to 2022 on action-research in the interface with continuing education in the area of special education from the perspective of school inclusion, considering the historical-social and political-institutional contexts. It is based on quanti-qualitative research, of the bibliographical and documental type, based on the epistemological analysis of knowledge, in order to reveal the different theoretical-methodological levels and philosophical assumptions that cross the productions. For this, it takes the assumptions of the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas, seeking, through speech situations, speech acts and arguments put forward by the authors of scientific productions, to dialogue in search of consensus about the knowledge produced by the research group in the area of action-research and continuing education from the perspective of school inclusion. Thus, the research issue permeates the understanding of how action-research has been appropriated by Grupos/CNPq-Ufes studies in the area of special education from the perspective of school inclusion which has as object the continuing education of education professionals. Throughout the process, the research has as participants the authors-researchers of the selected productions, considering for the production, organization and categorization of the data two recording instruments: the “summary sheet”, by Messina (1999), for the mapping of the productions, and the “Epistemological Matrix” based on the studies of Régis Silva (2013) and Gamboa (2018), to carry out the epistemological analysis referring to the academic productions of eight master's dissertations. Data analysis is based on the method developed by studies by Almeida (2010), in order to dialogue with the internal aspects of the productions in the “Argumentative Circles”, based on the communicative rationality of the Habermasian philosophy, seeking to identify the relationships established between researcher and participants, the constitution of the research problem, the movements triggered in the research processes, as well as the understanding of the reality and the intentions of change. As a result, a strong performance of the group in transformation processes inherent to the theoretical-methodological perspective of collaborative-critical action research is evident, contributing to the development of structural changes, conceived collectively in the elaboration of processes of continued formation in the perspective of school inclusion and training policies in Espírito Santo municipalities. The perspective of action research defended by the group is part of a “tradition” of research groups that, through research and extension projects, have promoted collaboration with different contexts, in search of emancipation of the subjects involved and social transformation. As a whole, the investigative processes analyzed in this study present ethical potential when they think of new ways of conceiving the continuing education of education professionals through the collaborative-critical path, ensuring, through the production of knowledge with the other, critical self-reflection, listening sensitive and attentive, mobilizations resistant to the prevailing neoliberal order.

Keywords: Action-research; Special education; Continuing education; School inclusion; Epistemological analysis.

LISTA DE SIGLAS

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APCN - Aplicativo de Proposta de Cursos Novos
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Carn - Rede Internacional de Pesquisa em Ação-colaborativa
Caufes - Centro Agropecuário
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBE - Conferência Brasileira de Educação
CCA - Centro de Ciências Agrárias
CCAIE - Centro de Ciências Agrárias e Engenharias
CCENS - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde
Ceunes - Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cenesp - Centro Nacional de Educação Especial
Conarcfe - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
Covid-19 - Coronavirus Disease
EaD- Educação a Distância
Enanfope - Encontro Nacional da Anfope
Fapes - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
FMI - Fundo Monetário Internacional
Forgees - Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo
GCEI - Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar
GD - Grupos de Discussão
Geocapes - Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes
Gergees-ES - Grupo de estudo-reflexão: Gestão de Educação Especial do Estado do Espírito Santo

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

IES - Instituição de Ensino Superior

Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo

Lehpi - Laboratório de História Política e História das Ideias

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

Neesp - Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufes

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Pivic - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PNEE-PEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação

PPG - Programa de Pós-Graduação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEEB - Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

PPGEEDUC - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores

PPGMPE - Programa de Mestrado Profissional em Educação

Prodisc - Análise Crítica da Produção Discente

PUC - Pontifícia Universidade Católica

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Sedu - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

Seesp - Secretaria de Educação Especial

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Uerj - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

Uminho - Universidade do Minho

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba

Usaid - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Relação dos três campos da pesquisa-ação	50
Quadro 2 - Obras de Jürgen Habermas	81
Quadro 3 - Ficha de Resumo	111
Quadro 4 - Dissertações elaboradas pelo Grufopees (CNPq/Ufes)	118
Quadro 5 - O contexto sócio-político-econômico das dissertações do Grufopees/ CNPq-Ufes	142
Quadro 6 - Relação dos periódicos e avaliação <i>Qualis-Capes</i> (quadriênio 2017- 2020)	161
Quadro 7 - Participantes das pesquisas e seus respectivos campos de atuação...	165
Quadro 8 - Principais temáticas	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aspectos da pesquisa-ação	48
Figura 2 - Espirais Cíclicas na concepção de Kurt Lewin	49
Figura 3 - Matriz Epistemológica	115
Figura 4 - Estrutura geral do processo de análise proposto	116
Figura 5 - Processo de análise interna das produções no 1º Círculo Argumentativo	121
Figura 6 - Processo de análise interna das produções no 2º Círculo Argumentativo	122
Figura 7 - Planos Nacionais para Pós-Graduação	133
Figura 8 - Relação dos projetos de pesquisa e extensão e as fases de existência do Grufopees/CNPq-Ufes entre os anos de 2013-2022	146
Figura 9 - Cursos de extensão realizados pelo Grufopees/CNPq-Ufes	148
Figura 10 - Representação do novo movimento que se inicia no grupo	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação dos programas de pós-graduação pertencentes a Universidade Federal do Espírito Santo e o ano de criação	71
Tabela 2 - Produções dos PPGs (PPGE/ PPGMPE/ PPGEEDUC/ PPGEEB) pertencentes à Universidade Federal do Espírito Santo entre os anos de 2008-2021	72
Tabela 3 - Quantitativo de produções por Instituição de Ensino Superior	126
Tabela 4 - Relação da produção do Grupos/ CNPq-Ufes (2013-2022)	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Volume das produções na região sudeste do Brasil (2008-2021)	125
Gráfico 2 - Volume de produções disponíveis <i>on-line</i> em periódicos e trabalhos completos publicados em anais de evento (2013-2022)	160
Gráfico 3 - Eventos em que foram publicadas as produções	163

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA INVESTIGATIVA	19
1.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	19
1.2 ATRAVESSAMENTOS NO PERCURSO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E O ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA	24
2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR EM INTERFACE COM A PESQUISA-AÇÃO: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO	33
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O MOVIMENTO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO BRASIL	33
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	37
2.3 A PESQUISA-AÇÃO E A PERSPECTIVA EDUCACIONAL	46
3 A NECESSIDADE DE UMA ANÁLISE A <i>POSTERIORI</i> DO CONHECIMENTO PRODUZIDO: DISCUSSÃO COM A LITERATURA EM FOCO	52
3.1 A ANÁLISE DA PRODUÇÃO E O OLHAR SOBRE OS GRUPOS DE PESQUISA	54
3.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	64
3.3 INDÍCIOS QUE NOS LEVAM AO CONTEXTO DA UFES	70
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS PARA O AGIR COMUNICATIVO: DIALOGANDO COM O REFERENCIAL	79
4.1 O HERDEIRO DA ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA	79
4.2 O PARADIGMA DA LINGUAGEM E O GIRO LINGUÍSTICO	84
4.3 A PROPOSTA COMUNICATIVA HABERMASIANA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO	87

4.4 RACIONALIDADE COMUNICATIVA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO	91
--	----

5 A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: ESTRATÉGIA PARA O DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES

96

5.1 PRESSUPOSTOS PARA A PESQUISA QUANTI-QUALITATIVA E A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA	97
--	----

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA	102
--------------------------------	-----

5.2.1 O surgimento do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES/CNPq-Ufes)	103
--	------------

5.3 O PROCESSO DE CONDUÇÃO DA PESQUISA	107
--	-----

5.3.1 Primeiro momento da pesquisa: Organização para a estrutura dos elementos de contexto macroestrutural, mesoinstitucional e microsocial	108
---	------------

5.3.2 Segundo momento da pesquisa: mapeamento das produções do Grufopees (CNPq/Ufes) entre os anos de 2013 a 2022	109
--	------------

5.3.3 Terceiro momento da pesquisa: o registro e análise das dissertações (2018-2021) com base na Matriz Epistemológica	112
--	------------

5.4 ANÁLISE DOS DADOS	118
-----------------------------	-----

5.4.1 Perspectiva conceitual para os Círculos Argumentativos	119
---	------------

6 OS ELEMENTOS DE CONTEXTO QUE PERMEIAM AS PRODUÇÕES DO GRUPO

123

6.1 ELEMENTOS MACROESTRUTURAIIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA REGIÃO SUDESTE ENTRE OS ANOS DE 2008-2021	124
--	-----

6.2 OS ELEMENTOS MESOINSTITUCIONAIS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	131
---	-----

6.3 RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O CONTEXTO MICROSOCIAL: DAS LINHAS DE PESQUISA ÀS PARCERIAS MUNICIPAIS	141
---	-----

7 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO CONHECIMENTO SOBRE PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: O DIÁLOGO COM O GRUPO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

156

7.1 PANORAMA DAS PRODUÇÃO DO GRUFOPEES (CNPq/UFES) ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2022: A PESQUISA-AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	157
7.2 O DIÁLOGO COM OS AUTORES-PESQUISADORES A PARTIR DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS	171
7.2.1 1º Círculo Argumentativo: os pressupostos teórico-metodológicos para a pesquisa-ação colaborativo-crítica	174
7.2.2 2º Círculo Argumentativo: os movimentos desencadeados nos processos de pesquisa do Grufopees/CNPq-Ufes	183
7.2.2.1 As relações estabelecidas entre pesquisador e participante	184
7.2.2.2 A constituição do problema de pesquisa	190
7.2.2.3 O processo de pesquisa	195
7.2.2.3.1 <i>A ética em pesquisa-ação</i>	210
7.2.2.4 A compreensão da realidade e as intenções de mudança	212
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
8.1 OS MOVIMENTOS DE ANÁLISE: O PROCESSO DE EVIDÊNCIA INTERNO E EXTERNO DAS PRODUÇÕES	221
8.2 A CONSTITUIÇÃO DA MEDIAÇÃO: PROCESSO DE DIÁLOGO NOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS	227
REFERÊNCIAS	231
APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA REVISÃO DE LITERATURA	252
APÊNDICE B - RELAÇÃO DOS ESTUDOS APONTADOS NO MAPEAMENTO DO GRUFOPEES/CNPq-UFES (2013-2022)	254

1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA INVESTIGATIVA

Pois o conhecimento não é um mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante, nem é o ato de um ser racional puro inteiramente desligado dos contextos de vida como contemplação (HABERMAS, 2014, p. 300).

Ao pensarmos nos processos que perpassam e fundamentam esta pesquisa de Mestrado¹, refletimos sobre o tipo de conhecimento que pretendemos compor. A partir das palavras de Habermas (2014), enfatizadas na epígrafe deste capítulo, consideramos que a construção do conhecimento em uma pesquisa não se constitui a partir de um movimento individual e dissociado da realidade, mas sim possui caráter intersubjetivo e coletivo, situado a partir de problemas reais da sociedade em seus diferentes contextos.

Assumimos enquanto temática central a **pesquisa-ação** e sua interface com a **formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. Nesse sentido, visamos problematizar, com base na análise epistemológica, os processos de produção de conhecimentos sobre pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a partir dos conhecimentos produzidos pelo Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq-Ufes) sobre a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. A seguir, apresentamos a temática elencada, buscando situar os movimentos que nos conduziram a refletir sobre a pesquisa proposta.

1.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

As lutas para a garantia de direitos e políticas públicas para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) têm sido marcadas por um longo histórico de exclusão e segregação, que privou esses sujeitos dos ambientes educacionais, sociais e democráticos da sociedade. Nesse sentido, no Brasil, até a década de 1980, a escolarização desse público esteve relegada ao âmbito de instituições filantrópicas, dada a omissão do Estado em garantir direitos educacionais e sociais (PLETSCH, 2014).

¹ A realização desta pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

O processo de redemocratização, após o regime civil-militar, impulsionou a elaboração da Constituição Federal em 1988. Tendo em vista o anseio pela volta da democracia, a elaboração do documento constitucional garantiu que esse processo contasse com o apoio de organizações e movimentos sociais. Dentre as mudanças, foram assegurados direitos sociais e liberdades individuais, tornando a Educação, até então exclusividade de uma pequena parcela da população, um direito garantido pelo Estado a todos (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

No que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva, o contexto de transição do século XX para o XXI foi marcado pela formulação de políticas internacionais e nacionais que modificaram a perspectiva da “integração” para a perspectiva da “inclusão” desses sujeitos nas classes comuns do ensino regular (GARCIA; MICHELS, 2011; MENDES, 2010). Dentre os documentos norteadores para essa mudança, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), entre outros.

A partir da ampliação das políticas públicas voltadas para o atendimento aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE), houve um aumento significativo das matrículas nas escolas públicas de ensino regular (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019; VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018). Com isso, gerou-se a necessidade da formação de profissionais qualificados para o atendimento dessa demanda, fazendo cumprir as prerrogativas previstas na lei, para além da formulação de políticas de formação, como no caso a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho (BRASIL, 2015b), que prevê uma formação que perceba os atravessamentos do contexto em que os docentes se inserem.

No estado do Espírito Santo, a política inclusiva tem sido planejada em articulação com os documentos nacionais. Observa-se a prevalência de disputas quanto ao *locus* da Educação Especial e o oferecimento de serviços para o atendimento dos estudantes público-alvo, mesmo que assegurado o atendimento educacional especializado por meio de documentos normativos que garantem a inclusão dos

estudantes PAEE no ensino regular. Essas políticas têm deixado brechas para a articulação e financiamento com instituições especializadas de cunho filantrópico (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019; JESUS *et al.*, 2013).

Dessa forma, alguns problemas têm comprometido a garantia de direitos desses estudantes. São apontadas dificuldades quanto ao acesso no ambiente escolar, à convivência com a diversidade, à formação de profissionais da educação e às práticas pedagógicas, condicionando esses sujeitos a uma “inclusão marginal” (MELO; SILVA, 2020), na qual suas potencialidades não são valorizadas ou estimuladas (CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018; MATOS; MENDES, 2015). Sobretudo no que concerne à política de formação desses profissionais, Garcia (2013) elucida que o processo ganhou força a partir de 2003, com a instituição do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, cuja finalidade é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros, de forma a apoiar a formação de gestores e educadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos.

Apesar de as políticas trazerem contribuições significativas para o campo da Formação na Perspectiva da Inclusão Escolar, elas não foram suficientes para suprir as demandas, tendo em vista que esses processos formativos foram se difundindo sob uma proposta globalizante de desprofissionalização docente (NÓVOA, 2017). Esse movimento teve como consequência a supervalorização de conhecimentos atribuídos de forma prática, em detrimento de conhecimentos teórico-filosóficos, afastando o professor do âmbito da universidade pública, dando espaço ao empreendimento de grupos dominantes no oferecimento de formações no âmbito privado, convertendo a educação em prática comercial (NÓVOA, 2017; PIMENTA, 2019; SANTOS; SILVA, 2017).

De acordo com alguns autores, essa proposta tem resultado na implementação de processos formativos fundamentados sob a perspectiva tecnicista e médico-assistencialista sobre a Educação Especial, abstraindo-os da reflexão, ao condicionarem esses sujeitos enquanto mero reprodutores do conhecimento já construído sobre técnicas e métodos (MENDES, 2010; SANTOS; SILVA, 2017). Assim, “Essa forma de conceber a formação tem contribuído para criar hierarquias

acadêmicas e sociais entre as ciências que se dedicam à pesquisa do fenômeno educativo e entre pessoas que nele trabalham” (FRANCO, 2018, p. 89).

Portanto, mesmo que instituída enquanto um direito, a inclusão ainda é uma questão a ser evidenciada sobre a necessidade de uma formação que leve em conta os contextos educacionais, realizada com e não sobre os professores e demais profissionais da educação (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014). Em um sentido mais abrangente, essa concepção técnica e instrumental vem sendo criticada por estudos que tomam a concepção de racionalidade comunicativa habermasiana, ao defenderem a razão enquanto expressão da comunicação intersubjetiva entre sujeitos (ALMEIDA, 2010; BENTO; ALMEIDA; LOVATTI, 2018). Os participantes, por sua vez, através da linguagem se expressam por meio de seus discursos, tensionando, com argumentos, a busca por consensos de forma democrática, ao criarem acordos e ações sobre a realidade objetiva².

Para Habermas (2012), a crítica direcionada à racionalidade instrumental tem em vista sua atuação nos moldes do sistema capitalista de produção, organizando-se ao longo da modernidade de forma autoritária e repressiva. Assim, ao não reconhecer outras racionalidades, molda a sociedade sob o predomínio de um pensamento positivista e tecnicista em que as culturas e/ou grupos que se desviam da “norma” definida são desconsiderados (GOMES, 2007).

Portanto, ao pensarmos a respeito da produção de conhecimentos sobre formação na perspectiva inclusiva, sobretudo a problemática que circunda sua fundamentação, no atual contexto político, econômico e social, faz-se necessário assumirmos uma postura crítica e reflexiva diante das adversidades, exclusão, segregação a que historicamente os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vêm sendo condicionados. Em momentos de crise, no quais vivenciamos a intensidade da racionalidade instrumental, a lógica utilitarista e tecnicista que coloniza a educação pública, presenciemos, atônitos, o Estado atuando enquanto mediador de interesses expressos pelo “neoliberalismo tardio”³ (SILVA;

² Habermas (2012) define essa realidade enquanto “mundo da vida”.

³ Silva, Machado e Silva (2019) empregam o termo a partir das concepções de Immanuel Wallerstein, em sua obra *Após o Liberalismo*, sobre a tendência mundial de recomposição das forças do capital.

MACHADO; SILVA, 2019), resultando em sucessivos cortes orçamentários e contribuindo para o avanço da privatização/mercantilização do ensino.

Antes mesmo da crise sanitária da Covid-19 assolar o mundo, bem como os contextos educacionais, nos últimos anos, a educação brasileira vem passando por um processo de ruptura política e democrática desde o golpe político-midiático-jurídico de agosto de 2016, que destituiu Dilma Rousseff do governo, conseqüentemente alterando aspectos da garantia dos direitos sociais conquistados até o momento (LIMA; MACIEL, 2018; JAKIMIU, 2021; PLETSCHE; SOUZA, 2021). Durante a pandemia, o governo instituiu, por meio do Decreto nº 10.502 de 2020 (BRASIL, 2020a), o retorno à prioridade de atendimento educacional em instituições especializadas por tipo de deficiência, contando com a ampla participação de setores empresariais privados em sua execução.

Apesar de instituído no ano de 2020, esse projeto vinha sendo discutido desde o governo de Michel Temer, com a proposta de “atualização” da política de Educação Especial de 2008. No campo da formação, esse projeto vinha se expressando por meio das resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a) e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b), que reduziram a formação inicial e continuada baseada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Como em algumas leituras, esse desdobramento de conservadorismo e constantes ataques à classe trabalhadora vem atuando enquanto um movimento de “apertar o parafuso”⁴ no processo de manutenção da ordem neoliberal vigente baseada em princípios mercantis (GARCIA, 2020). Tendo em vista esses eventos, é preciso considerar que “[...] precisamos pensar na educação especial para além da inclusão, mas como uma educação de fato escolar de qualidade socialmente referenciada” (VAZ, 2021, p. 11).

Com a revogação do Decreto 10.502 (BRASIL, 2020a), por meio da assinatura do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023), após a posse do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, novos desdobramentos passam a compor o cenário

⁴ Evento do GT 15 da ANPEd em 2020, com a mesa intitulada “Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com a participação da Professora Doutora Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC), mediado pelas professoras doutoras Sonia Lopes Victor (Ufes) e Carla Karnoppi Vasques (UFRGS).

brasileiro quanto à elaboração de políticas voltadas para o público-alvo da Educação Especial. Entretanto, não significa, ainda, que a luta tenha cessado, tendo em vista que a proposta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária ainda tem um longo caminho a percorrer.

Assim como Almeida (2010, 2019), concordamos com a proposição de construção do conhecimento através da relação entre teoria e prática, não sendo possível conceber um pensamento que dissocie filosofia e ciência ou ação e reflexão. Nessa conjuntura, a pesquisa-ação, assim como sugere, visa trazer uma fundamentação teórico-prática da formação educacional e sua relação com os saberes pedagógicos, posicionando-se frente às concepções de formação que vêm sendo desenvolvidas e ocupado espaço nos últimos anos.

Na pesquisa-ação em sua perspectiva crítica, “[...] é fundamental que o fazer junto signifique também a construção de movimentos intersubjetivos, interdialogais, intercomunicantes” (FRANCO, 2018, p. 108), destacando-se pela possibilidade de inserção do outro nos processos de construção do conhecimento. Desse modo, fundamentados na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), advogamos por uma racionalidade que supere explicações totalizantes sobre a sociedade. Assim, desconsideramos a existência de uma verdade absoluta e inferimos sobre as diferentes possibilidades de entendimento sobre o mundo.

1.2 ATRAVESSAMENTOS NO PERCURSO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E O ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA

Contextualizamos até aqui algumas questões que perpassam o cenário de construção desta pesquisa. Adiante, apresentamos o envolvimento da pesquisadora neste processo. Assim, problematizar minha⁵ trajetória pensando sob uma perspectiva crítica não se constitui uma tarefa fácil, tendo em vista que grande parte das inquietações partiram de uma busca pessoal que perpassa a esfera do profissional e acadêmico, envolvendo refletir sobre minha formação inicial e continuada no campo da educação.

⁵ Utilizo a primeira pessoa do singular, por cingir momentos implicados na minha trajetória profissional e acadêmica.

Ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2014 e, desde a graduação no curso de Licenciatura em História, tive a oportunidade de ter contato com a prática docente, ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁶. Realizei, juntamente ao grupo do qual fazia parte, sob orientação da professora Regina Celi Frechiani Bitte, pesquisas que contribuíram para o aprofundamento quanto às reflexões acerca das práticas pedagógicas no ensino de História.

No decorrer desse processo, pude entender que, para além da apreensão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, as dimensões afetivas e sociais entre professor-aluno contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que rompem com os paradigmas cientificistas da modernidade, propondo conceber os indivíduos enquanto sujeitos históricos, providos de emoções, não sendo possível alcançar um ensino puramente cognitivo e desvinculado da realidade social (RIBEIRO, M., 2010).

Concomitante à participação no Pibid, pude também participar do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic)⁷, orientado pelo professor Fabio Muruci dos Santos, com o subprojeto intitulado “Republicanismo e Educação na construção da identidade nacional da Argentina”⁸, vinculado ao Laboratório de História Política e História das Ideias (Lehpi-Ufes). Essa experiência me proporcionou momentos essenciais na relação com a produção de conhecimentos, pois, através da pesquisa que realizava, pude perceber o papel fundamental que a Educação exerce no processo de composição das sociedades.

Logo após minha colação de grau, em fevereiro de 2018, fui chamada para o processo seletivo de designação temporária, iniciando meu breve período enquanto professora de História. Nos municípios de Marechal Floriano e Domingos Martins, região serrana do estado do Espírito Santo, trabalhei em três escolas de Ensino Fundamental e Médio

⁶ Fui bolsista entre os anos de 2015-2018. Esse programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais dedicados ao estágio nas escolas públicas. Durante a graduação, os bolsistas se comprometem com a atividade docente na rede pública.

⁷ Realizado entre os anos de 2016-2017. Esse Programa tem por objetivo estimular os pesquisadores a incentivarem os estudantes de graduação em projetos de pesquisa, despertando o interesse pela pesquisa científica.

⁸ Subprojeto agregado ao projeto maior intitulado “Educação, Republicanismo e Ordem na América Espanhola do século XIX”.

entre os anos de 2018-2021. Nessa etapa, pude vivenciar o enorme desafio, ao lidar com a multiplicidade de estudantes provenientes de distintas realidades sociais e processos de aprendizagem.

Tendo em vista as contribuições referentes à minha formação inicial, poucas foram as experiências que pude vivenciar com relação a práticas pedagógicas, ou disciplinas no curso que me fizessem sentir preparada para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial. Lembro-me da frustração e do sentimento de impotência diante das dificuldades, mas, apesar da falta de experiência prática, eu sabia que não queria ver meus alunos excluídos do processo de ensino-aprendizagem, necessitava entender quais eram suas demandas para, assim, proporcionar um ensino de qualidade e inclusivo.

Em contato com outros colegas da rede, percebi que a necessidade de uma formação continuada que pudesse contribuir no preparo desse atendimento não era uma realidade individual, mas coletiva, não somente pelo interesse e percepção de alguns colegas ao constatarem dificuldades, mas também pela omissão e manutenção da exclusão por parte de outros profissionais. Nesse sentido, sob uma visão tecnicista de querer aplicar os conhecimentos apreendidos, percebi que as leituras e formações continuadas experienciadas até então demonstraram ser insuficientes diante da realidade social em que me encontrava.

Demorei para entender que os conteúdos previstos no currículo e os inúmeros diagnósticos são apenas uma pequena parcela da relação estabelecida dentro das salas de aula, que ultrapassam os muros da escola. Apesar de grandes avanços da área da Educação Especial, o preconceito e a marginalização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ainda são evidentes, vistos como um “desviante da norma”, negando sua condição enquanto cidadão participante da sociedade (JANNUZZI, 2012).

Dentre idas e vindas no processo de dialogar com os colegas, na vivência em sala de aula e nas leituras que pudessem contribuir para minha prática, o interesse pela área de Educação Especial foi crescendo. Não saber como melhor atender às demandas me instigava a buscar mais e, por meio de buscas em banco de dados na *internet*, deparei-me com alguns trabalhos desenvolvidos pelo Grufopees (CNPq/Ufes). Assim,

ao conhecer as leituras acerca dos processos formativos na área da Educação Especial, instigou-me a proposta feita pelo grupo da construção de conhecimento com os profissionais da educação, através de formações em seus contextos, fundamentadas na pesquisa-ação colaborativo-crítica e na elaboração de projetos políticos e pedagógicos em diferentes municípios do estado do Espírito Santo (ALMEIDA; ZAMBON; HERNANDÉZ-PILOTO, 2014; ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017; ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018).

Com a oferta de vagas para o Mestrado acadêmico pela Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2021, surgiu a oportunidade de elaboração de um projeto para a linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. E, quando ingressei no programa de pós-graduação em Educação, iniciei minha participação no Grufopees (CNPq/Ufes), coordenado pela professora Mariangela Lima de Almeida.

No primeiro contato com o grupo, pude conhecer os participantes que o integram, bem como as pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos na área de Educação Especial, desde o ano de 2013. Nessas concepções, o grupo se propõe a elaborar conhecimentos em colaboração e parceria junto às redes de ensino do estado do Espírito Santo, fundamentados sob os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (BARBIER, 2007; CARR; KEMMIS, 1988) e na filosofia teórico-epistemológica do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas (2012).

Esses estudos (ALMEIDA *et al.*, 2021; VIEIRA; ALMEIDA, 2020; JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015; QUEIROZ, 2021; VIEIRA, I., 2020, BRITO, 2021) tomam como objeto de investigação a formação de profissionais da educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas assumidas através da “escuta sensível” proposta por Barbier (2007), sem a intenção de mudar ou inferir sobre o outro, mas compreendê-lo de forma empática. Sob as concepções de Carr e Kemmis (1988), o grupo mobiliza movimentos de pesquisa-ação pela via comunicativa a partir do diálogo, participação e colaboração, envolvendo os sujeitos das pesquisas enquanto “[...] pesquisadores, atores e autores de sua própria prática” (BENTO; ALMEIDA; SILVA, 2016, p. 547).

Através de diálogos e encontros com o grupo, discutimos a necessidade de nos debruçarmos sobre a trajetória do Grufopees (CNPq/Ufes), de modo que, dado o

crescente volume de pesquisas produzidas pelo grupo, resultado do ativo trabalho nestes últimos nove anos, torna-se favorável realizar um balanço dessa produção. É nesse movimento que se apresenta o eixo condutor dos direcionamentos que pretendemos realizar, construindo uma análise de forma a “[...] parar e olhar em volta para ver o que já foi feito, por onde se andou e para onde se pretende ir” (GOERGEN, 1998 *apud* GAMBOA, 1998, p. 4).

Buscando refletir a partir desse contexto, compartilhamos alguns questionamentos que nos mobilizam a pensar a respeito do conhecimento que tem sido produzido pelo grupo na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:

- Em que contexto histórico-social e político-institucional se organizam as produções do Grufopees/CNPq-Ufes?
- Quais conhecimentos fundamentados na pesquisa-ação têm sido produzidos e apresentados nos estudos do Grufopees/CNPq-Ufes, levando em consideração o contexto da produção acadêmica na Região Sudeste?
- Como se organizam os programas de pós-graduação em que as produções acadêmicas do Grufopees (CNPq/Ufes) foram elaboradas?
- Quais concepções teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativo-crítica têm sido desenvolvidas nas produções científicas do Grufopees (CNPq/Ufes)?
- Quais avanços para a área da educação as produções do Grufopees (CNPq/Ufes) trazem sobre formação continuada na perspectiva da inclusão escolar no estado do Espírito Santo?
- Quais as tensões, os desafios e as possibilidades vividas pelos autores de pesquisas-ações?

Para isso, alguns autores vêm apontando a necessidade de se ater ao conhecimento científico produzido. Não obstante, Marli André (2001, 2010) e Bernardete Gatti (2003, 2005) apontam fragilidades quanto ao uso das metodologias, referenciais teóricos e interpretações nas pesquisas, repercutindo pesquisas através de análises “[...] que não acrescentam conhecimento e patinam numa repetição de jargões e padrões já exauridos” (GATTI, 2005, p. 606).

Considerando o aumento de estudos na área de educação entre os anos 1980 e 1990, e especificamente sobre formação docente a partir dos anos 2000, vem sendo

adotada, desde então, uma abordagem qualitativa sobre as pesquisas. Dentre as considerações, no que concerne à metodologia da pesquisa-ação, André (2005, p. 32) destaca

[...] a necessidade do tratamento adequado da subjetividade, a clara explicitação do que seja ação e do que seja pesquisa, e as questões de ética. Temos alertado que devem ser explicitados os mecanismos de controle da subjetividade, que devem ser muito bem definidos os papéis e discutidos os graus de participação dos vários atores envolvidos na pesquisa.

Souza e Mendes (2017), em estudo realizado sobre as teses e dissertações do contexto nacional, entre os anos de 2008-2015, apontam para um aumento significativo das produções qualificadas como pesquisa-ação colaborativa na área da Educação Especial entre os anos de 2012-2014. Sobretudo, essas pesquisas têm contribuído para conectar a formação com a construção de conhecimentos, na medida em que atuam com a dupla função de formar profissionais emancipados, gerando práticas e ações em seus contextos educacionais (ALMEIDA, 2010).

Apesar de avanços nas pesquisas que se voltam para a análise epistemológica na área de Educação Especial no Brasil, “[...] ainda são poucos os estudos que têm por objeto a própria pesquisa sobre Educação Especial, sob uma perspectiva histórica e filosófica” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 386). Mesmo que pesquisas dessa natureza ainda sejam escassas, suas contribuições para o desenvolvimento científico ultrapassam os campos da universidade, no sentido de questionar que tipo de conhecimento sobre pesquisa-ação tem sido produzido e de que forma, no campo da formação continuada, esse conhecimento impulsiona sujeitos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, enquanto constituintes do processo democrático da sociedade.

Nesse sentido, Guimarães (2014, p. 208), a partir de um olhar fenomenológico, aponta que a educação na perspectiva inclusiva “[...] pede mudanças radicais isso significa também que o próprio ser-educador deve ser reinventado, já que se não existem receitas, existem possibilidades concretas que podem ser experimentadas [...]”, afastando-se da lógica tecnicista e cartesiana, ao apostar em uma via formativa fundamentada na perspectiva crítica. A pesquisa-ação permite constituir encontros “[...] carregados de antagonismos e devires” (GUIMARÃES, 2014, p. 247), proporcionando movimentos de emancipação concebidos a partir da dinâmica de “ensinar-aprendendo”, assim como aponta o autor.

Acreditamos em uma pesquisa científica que “[...] venha a ser mais uma via de crítica, de denúncia e de busca de alternativas para os problemas sociais e, dentre eles, do próprio fenômeno da educação especial” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 398). De modo a analisar e compreender o que está por trás dos conceitos, das concepções e dos pressupostos presentes nas produções oriundas dos integrantes do grupo de pesquisa, compreendemos a pesquisa científica enquanto demanda de caráter contínuo, considerando que nada se cria de forma individual e neutra, mas sim coletiva, dada nossa implicação enquanto participantes do grupo (SILVA; GAMBOA, 2011).

A partir desses olhares, buscamos **problematizar**: De que modo a pesquisa-ação tem sido apropriada por estudos do Grufopees/CNPq-Ufes na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar que têm como objeto a formação continuada de profissionais da educação?

Para isso, caracterizamos nosso **objetivo geral**, que propõe analisar as produções científicas do Grufopees/CNPq-Ufes entre anos de 2013 a 2022 sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, considerando os contextos histórico-social e político-institucional.

Para a análise, consideramos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Apresentar um panorama dos elementos macroestrutural, mesoinstitucional e microssocial que permeiam o Grufopees/CNPq-Ufes, considerando o contexto histórico-social e político-institucional em que se inserem;
2. Mapear as produções científicas (bibliográficas e técnicas) do Grufopees/CNPq-Ufes produzidas entre os anos de 2013-2022, de modo a construir uma reflexão sob o conhecimento em relação a pesquisa-ação na interface com a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar;
3. Analisar as dissertações do Grufopees/CNPq-Ufes produzidas entre anos de 2018-2021, dialogando com suas articulações sobre os diferentes níveis técnicos, metodológicos, epistemológicos e pressupostos filosóficos.

Não são novidades estudos que se voltam para a reflexão sobre as contribuições em grupos de pesquisa no processo de desenvolvimento e produção de conhecimentos.

Nesse sentido, algumas pesquisas (ROSSIT *et al.*, 2018; ROMANOWSKI; MARTTINS; VOSGERAU, 2018) apontam que esses grupos se constituem enquanto espaços de aprendizagem importantes, de forma que o grupo colabora para uma construção coletiva a partir da leitura crítica da realidade, tendo suas atividades voltadas para além de um produto final de pesquisa, mas de desenvolvimento pessoal e interno no processo de aprendizagem.

Mesmo que reconheçamos o desenvolvimento individual dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, recorreremos aos processos comunicativos, bem como às relações estabelecidas nesse processo de entendimento mútuo. Dessa forma, os conceitos que permeiam a racionalidade comunicativa vêm sendo empregados em pesquisas educacionais na obtenção de qualidade e fidedignidade, ampliando as oportunidades e proporcionando êxito em produções realizadas nas práticas cotidianas (DEVECHI, 2010). Assim, consentimos que

A razão comunicativa, diferentemente da razão instrumental, não se deixa subsumir *apaticamente* por uma autopreservação obcecada. Ela não se estende a um sujeito que se autopreserva, que se refere a objetos enquanto representa e age; tampouco a um sistema que procura preservar sua subsistência e se delimita em relação ao entorno; mas a um mundo da vida simbolicamente estruturado que se constitui nas realizações interpretativas de seus participantes e só se reproduz por meio do agir comunicativo (HABERMAS, 2012, p. 684).

Propomos fundamentar nossa pesquisa pela via da prática comunicativa, de modo a constituir espaços democráticos que contribuam na transformação de realidades, enfatizando as ações e práticas voltadas aos processos de inclusão em espaços educativos. Acreditamos na relevância de se realizar uma análise sobre os processos de formação continuada fundamentados nas concepções teórico-metodológicas da pesquisa-ação da produção científica elaborada pelo Grufopees (CNPq/Ufes), propondo reconhecer movimentos de transformação propostos a partir da construção de conhecimentos com o outro, viabilizando, assim, a pertinência da pesquisa-ação colaborativo-crítica e seus pressupostos como possibilidade para as pesquisas educacionais interessadas e comprometidas com uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade existente.

Estruturamos este texto de modo a apresentar, inicialmente, o contexto em que nossa pesquisa se insere, assim como os atravessamentos, interesses e problematizações que nos conduzem em direção à produção de conhecimentos para a área de

Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, como apresentados até aqui. No segundo capítulo, procuramos apresentar um contexto geral, ao situar a temática de pesquisa pensando a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar e a pesquisa-ação. No terceiro capítulo, propomo-nos a localizar o diálogo proposto, objetivando reconhecer os estudos já produzidos no campo da análise do conhecimento, bem como apresentar levantamentos gerais acerca do campo da pesquisa sobre pesquisa-ação e a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar na Universidade Federal do Espírito Santo, onde as atividades do grupo se realizam. A seguir, no quarto capítulo, desvelamos os conceitos que fundamentam a teoria doagir Comunicativo da filosofia de Jürgen Habermas, bem como sua contextualização com a teoria crítica em diálogo com outras referências para o estudo que propomos compor. No quinto capítulo, apresentamos os sentidos metodológicos para realização da pesquisa, o campo e sujeitos que a compõem, além dos instrumentos de registro e a organização proposta para a análise dos dados.

Ao longo do processo de pesquisa, o movimento de análise se desdobrou em dois capítulos. No capítulo 6, apresenta-se a análise externa dos elementos de contexto macroestruturais, mesoinstitucionais e microssociais em que emerge esta produção. No capítulo 7, organizou-se a representação geral das produções do Grufopeees (CNPq-Ufes) e, a partir disso, o desenvolvimento da análise interna pela via dos Círculos Argumentativos das dissertações de mestrado elencadas. Por fim, no capítulo 8, apresentamos as considerações finais adquiridas ao longo do processo de investigação, sobretudo a partir das leituras, produções de dados e de desenvolvimento das análises, permitindo-nos chegar a algumas conclusões.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR EM INTERFACE COM A PESQUISA-AÇÃO: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Neste capítulo, objetivamos construir uma revisão de literatura bibliográfica e documental, constituindo um momento de diálogo com estudos que nos ajudam a compreender o contexto histórico em que se constrói o campo da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, em interface com a pesquisa-ação. Portanto, problematizamos a política educacional que perpassa a temática, refletindo sobre o movimento histórico que se constituiu a garantia de escolarização dos estudantes, hoje considerados público-alvo da Educação Especial, bem como o percurso que a pesquisa-ação tomou até se transformar em uma potencialidade para os processos formativos educacionais.

Nossa intenção não é esgotar o tema, dado que essa tarefa demandaria muito mais tempo e pouco atenderia nossa proposta neste momento. Assim, inicialmente, trazemos algumas considerações a respeito da temática, perpassando o processo histórico-político, tendo em vista apresentar uma perspectiva geral de como tem se consolidado o campo da formação, o campo da inclusão escolar e da pesquisa-ação, tendo em vista reconhecer a potencialidade de se aprofundar na análise de pesquisas na área.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O MOVIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

No campo da Formação Continuada, o processo histórico vem acompanhado das pautas educacionais estabelecidas pelas diretrizes e declarações, caracterizado por um caráter técnico-instrumental sobre o trabalho docente. Assim como discutem Nóvoa (2017) e Pimenta (2019), foi durante os governos cívico-militares que a perspectiva instrumental prevaleceu, esvaziando a prática da teoria, anulando engajamentos sobre uma prática reflexiva e crítica.

De modo geral, o período militar foi demarcado por um processo de desprofissionalização da docência e conseqüente supervalorização da prática e desenvolvimento de competências, presente até hoje em documentos orientadores para a formação, nos quais aspectos “praticistas” se fazem presentes. Sobretudo a

esfera privada, ainda nos dias atuais, constitui-se como uma adversidade na disputa quanto à oferta da formação docente. Como nos indica Pimenta (2019, p. 20), atualmente, os conglomerados financeiros “[...] detêm cerca de 70% dos cursos de licenciatura no país, sendo que 88% destes cursos são a distância (EaD)”, caracterizando um dado importante para refletirmos sobre que tipo de perspectiva de formação se fundamentam os currículos destes cursos.

Com a expansão dos programas de pós-graduação e pesquisas na área de educação na década de 1970, nos anos 1980 prevalece a centralidade sobre o professor, bem como todas as atividades que circundam seu ser e estar na profissão. Em contraposição a esses processos de desvalorização docente, o movimento de profissionais da educação começou a se organizar no final da década 1970, atingindo maior força durante o processo de democratização do Brasil.

Em 1980, realizou-se a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) organizada na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), em que ficou decidida a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, configurada em 1983 como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe). Posteriormente, na década de 1990, durante o 5º Encontro Nacional, em Belo Horizonte, convocou-se uma Assembleia Extraordinária, com o objetivo de transformar o comitê em uma “Associação Nacional”, concretizando-se, em 1992, a fundação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), tendo como primeiro presidente o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (ANFOPE, 2016).

Nesse sentido, a Anfope, nos últimos 40 anos, vem fortalecendo uma perspectiva educacional sob a escola pública, laica, gratuita e inclusiva em todos os níveis e modalidades para todos e de qualidade socialmente referenciada. Na concepção de Kátia Silva (2017, p. 123), ao pensarmos uma epistemologia que favoreça esses aspectos no campo da formação, aposta-se, sobretudo, na elaboração de uma epistemologia da práxis, “[...] de uma teoria do conhecimento que se referencia pela práxis como fonte e limite do conhecimento e, aqui, pelos professores como fundamento para o seu trabalho na escola”.

Como um todo, até a década de 1990, desenvolve-se um movimento de “universitarização” da formação, permeado por ideais como “professor reflexivo” e

“professor pesquisador”. Todavia, autores alegam que o distanciamento entre o campo da escola e a universidade ainda prevalece, ocasionado por um recuo da teoria nos campos de formação docente (NÓVOA, 2017; PIMENTA, 2002; MORAES, 2001). Nesse sentido, como garantir um ensino público, laico, inclusivo, de qualidade, numa formação humana que leve em conta os diferentes conhecimentos produzidos na escola e que busque reconstruir pontes entre o “fosso” que se instaurou entre a escola e a universidade?

Assim como dialogam os autores mencionados, é preciso pensar novas concepções de formação que contemplem a pesquisa como um eixo, possibilitando conceber os professores como sujeitos reflexivos e produtores também do conhecimento (ZEICHNER, 1998). No que tange a formação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho (BRASIL, 2015b), que resolveu sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, trata, no capítulo VI, da Formação Continuada, dispondo:

Art. 16. A formação continuada compreende **dimensões coletivas, organizacionais e profissionais**, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como **principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente**.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas **diferentes etapas e modalidades da educação** (BRASIL, 2015b, p. 13-14, grifos nossos).

No sentido de organizar essa formação, os artigos tratam de desenvolver o aspecto docente, percebendo os inúmeros atravessamentos que a permeiam, com ênfase na necessidade de levar em conta o contexto em que os profissionais da educação estão inseridos e a possibilidade de dialogar com outras instituições por meio de diferentes atividades.

Durante o governo de Jair Bolsonaro, a Resolução de 2015 foi substituída e desmembrada entre a formação inicial e a continuada. No ano de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a), definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)". Já durante a pandemia da Covid-19, a CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispôs sobre as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada)" (BRASIL, 2020b).

O movimento político e econômico que se configura a partir de 2016 contou com a utilização de vias democráticas e suas instituições para destituir uma presidenta eleita. Assim, encaminhou-se o projeto de "desmonte" das políticas públicas, refletindo essas decisões no campo educacional, sobretudo no que concerne às políticas para a formação – as resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a), e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b) –, reduzindo e desqualificando os docentes, ao remeterem a processos de formação individualizados e tecnicistas.

Esses processos têm sido questionados por diferentes entidades, como foi no caso do manifesto de repúdio intitulado "Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica", divulgado em 3 de novembro de 2020, e assinado por diferentes instituições educacionais que compõem a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (ANPED *et al.*, 2020). Segundo o Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope (Enanfope), publicado no ano de 2021,

As insuficiências das teses liberais centristas em converter promessas em realidades concretas e o agravamento da lógica de exploração capitalista, bem como a insuficiência das políticas de austeridade, que geram mais miséria desassistida, são construções dentro da filosofia social liberal, o que permite dizer que é o próprio liberalismo que se encontra em crise. Isso aumenta a responsabilidade das forças progressistas, e dos movimentos sociais, já que compete a elas avançar e formular novas propostas no âmbito da organização social [...] construir um caminho anti-sistêmico que aponte para a ampliação da democracia e da igualdade social (ENANFOPE, 2021, p. 17)

Nesse sentido, há de se retomarem algumas das críticas apresentadas até então quanto à formação e o modo como vem se firmando no Brasil, mostrando-se mais evidente a intenção explícita do Estado de promover uma desestabilidade e constante desprofissionalização docente pela via de bases nacionais de controle (NÓVOA, 2017; FREITAS, 2023). A prática compreendida sob uma visão tecnicista fundamenta-se na

eficácia, baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, voltada para a complementaridade, desviando de qualquer reflexão crítica possível, "[...] favorecendo a privatização da formação continuada [...]", na medida em que atua "[...] naturalizando que políticas e ações se efetivem por meio de parceiras que podem apropriar recursos do fundo público em detrimento da escola pública [...]" (ANPEd *et al.*, 2020, p. 3-4).

É preciso construir um novo referencial de formação ao pensar a docência em direção à uma ação revolucionária, sendo a práxis "[...] objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação" (SILVA, K., 2017, p. 334), comprometida com enfrentamento direto contra as formas de alienação, promovendo a humanização de modo a atender e desenvolver a juventude (FREITAS, 2012). Nesse caso, nosso estudo se insere no campo da formação continuada, no sentido de trazer contribuições para o campo da epistemologia, ao se debruçar sobre estudos que têm a perspectiva crítica como principal orientação teórico-metodológica, possibilitando trazer análises mais específicas sobre a pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvida em um grupo de pesquisa.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Entendermos os processos políticos que estabeleceram e institucionalizaram o acesso à educação pública na área de Educação Especial ao longo da história perpassa uma série de transformações a partir de lutas e inserção de movimentos sociais, na busca por assegurar condições mínimas para garantir uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade⁹.

O surgimento de políticas de Educação Especial acompanhou o avanço ao acesso à educação pública, mas de modo "apagado". Embora se perceba a educação voltada para as pessoas com deficiência desde o século XIX, os documentos desde o final do século XVIII já discutiam a necessidade de educação no país, processo constituído a

⁹ Dedico parte da construção deste tópico às leituras e discussões desenvolvidas na disciplina Seminário C, intitulada "Pesquisa em Práticas Pedagógicas em Educação Especial: ressignificando conceitos", ofertada no semestre 2022/1 pelo Programa de Pós-graduação (PPGE-Ufes) e ministrada pela Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus e pelo Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira.

partir de movimentos inspirados nos ideais liberais, direcionados para o desenvolvimento de indivíduos voltados para o trabalho (JANNUZZI, 2012).

Nas décadas de 1950 e 1960, vemos ascender a influência de instituições internacionais de caráter filantrópico, principalmente ligadas ao capital dos Estados Unidos. Nesse sentido, aparecem algumas instituições, como a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) (1955), impulsionadas pela perspectiva da Escola Nova. Norberto de Souza Pinto e Helena Antipoff já discutiam em seus estudos sobre a homogeneização e a segregação desses estudantes em classes e escolas “especiais” (JANNUZZI, 2012; GARCIA; BARCELOS, 2021; LEHMKUHL, 2018).

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), na década de 1970, este órgão foi responsável especificamente para organizar as políticas para o público-alvo da Educação Especial (PLETSCH, 2014; GARCIA; BARCELOS, 2021). Mais tarde, em 1986, durante o governo de José Sarney, deu-se, então, a mudança do Cenesp para a Secretaria de Educação Especial (Seesp), que ficou responsável pelo oferecimento de diferentes programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros (PLETSCH, 2014). Porém, em 2011, a secretaria foi extinta, passando para a administração da diretoria pertencente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Sobretudo com as mudanças políticas do contexto presente, temos vivenciado avanços e rupturas na área de Educação Especial.

Os aspectos do neoliberalismo tardio atuam mercantilizando e moralizando as estruturas democráticas e, desde o ano de 2016, atuam sobre o projeto de “desmonte” dos direitos democráticos e sociais que vinham sendo garantidos a duras penas até então por todos os grupos que estiveram e estão em situação de vulnerabilidade, excluídos historicamente da sociedade brasileira. A exemplo, um desses movimentos de desintegração dos direitos garantidos por lei diz respeito à extinção da Secadi no ano de 2019, durante o governo Bolsonaro (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019; LIMA; MACIEL, 2018; JAKIMIU, 2021).

A situação do país no final do século XX não era das mais favoráveis, processo que era permeado por sérios problemas educacionais, tais como: dificuldades no acesso, índices de evasão e falta de qualidade no processo de inclusão (PLETSCH, 2014). Com o movimento de redemocratização, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), vemos, na década de 1990, uma transformação no campo da Educação Especial, a partir de leis e diretrizes educacionais que contemplavam e asseguravam os direitos sobre os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência nas escolas de ensino regular.

Assim, movimentos internacionais passaram a se organizar na elaboração de documentos que buscassem universalizar e garantir a equidade na educação, como foi o caso, em 1990, da realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, resultando na “Declaração de Educação para Todos” (UNESCO, 1990), caracterizada pela tentativa de combater as desigualdades e a pobreza. Já em 1994, a “Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade” deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tornando premissa o acesso e matrícula aos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, de modo a atender às suas necessidades.

É permanente característica desses documentos uma orientação do Estado burguês, sob a concepção neoliberal da educação, percebida a partir de uma orientação sobre as instituições filantrópicas, podendo oferecer as formações para os profissionais da educação interessadas não no “desenvolvimento humano”, mas na transformação dos sujeitos em “capital humano”. Exemplos disso são o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que atuaram e continuam atuando enquanto orientadores desses discursos (GARCIA; MICHELS, 2021). Os documentos partem, ainda, de uma perspectiva “integrativa” desses sujeitos na sociedade, pois, apesar de garantida a matrícula e o acesso à escola regular, não se garante a inclusão e a aprendizagem desses sujeitos ao longo dos processos educacionais na sala de aula comum (PLETSCH, 2014).

Em 1996, a Lei nº 9.394, que aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 24), em seu art. 58, classifica a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O termo

“preferencialmente” ainda se mantém sobre a possibilidade de as instituições privadas e filantrópicas tomarem para si parte dos investimentos públicos direcionados para esse atendimento nas escolas. É interessante notar, ainda, que, durante esse período, a ampliação do termo referente ao público-alvo provocou uma dissolução sobre o atendimento especializado, aumentando a demanda de atendimento aos estudantes com “necessidades educativas especiais” (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Esse processo se deu tendo em vista que parte dos grupos minoritários, marginalizados e excluídos no processo histórico educacional no Brasil incluía os estudantes que de alguma forma apresentavam dificuldades de aprendizagem por motivos causados ou agravados pelo ambiente econômico e social. Desse modo, os problemas de desigualdades pensados desde os documentos internacionais provocaram uma instabilidade sobre o conceito de deficiência, usado em alguns aspectos como termo para caracterizar condições/estruturas que não tinham a ver com o sujeito, mas sim com as condições dadas externamente, que condizem com a falta de amparo do Estado para resolução das desigualdades sociais.

Nos anos 2000, o conceito de deficiência passa por uma transformação: antes fundamentado na perspectiva biomédica dos anos 1990, que via a deficiência como doença, para uma mudança conceitual de um “modelo social”, marcado pelos Direitos Humanos (PLETSCH; SOUZA, 2021). Conforme elucidam alguns autores (GARCIA; MICHELS; 2021; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019), o século XXI, no Brasil, é permeado por três movimentos que contemplam a elaboração das políticas para a Educação Especial: um primeiro marcado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir da elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); um segundo sob a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva, por meio da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) e dos programas sociais elaborados durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

O terceiro movimento vem sendo desencadeado desde o governo de Michel Temer, no ano de 2016, e continuou no governo de Jair Bolsonaro, mais explicitamente a partir de cortes públicos na educação, na realização de reformas educacionais do ensino médio e na tentativa de uma revisão da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), por meio do Decreto nº 10.502/2020 que instituiu sobre a “Política

Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020a). Com, novamente, a posse de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2023, vemos ascender um novo movimento demarcado sob propostas de se reconstruírem as políticas públicas educacionais. Movimento esse evidenciado pela revogação do Decreto nº 10.502, por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023).

Assim, acompanhando os processos desencadeados por movimentos internacionais, no ano de 2001, o governo lança no país as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), formuladas e implementadas pela resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. No documento, a perspectiva quanto ao público-alvo se refere aos estudantes com necessidades educacionais especiais, possibilitando a modalidade do ensino em educação especial ser oferecida para apoiar, complementar, suplementar e até mesmo para substituir. Em alguns casos, esses aspectos se mantêm, ainda, sob um ponto de vista segundo o qual as instituições filantrópicas assumem parte do atendimento e oferecimento de serviços.

Nesse caso, a formação é vista como possibilidade para melhorar esse atendimento, colocando os professores de classes comuns e professores da educação especial como sujeitos a serem capacitados e especializados. Para a formação, destaca-se ainda o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no ano de 2003, prevendo a organização de cursos, bem como a participação em seminários por parte dos gestores, visando à sua formação. Podemos enfatizar que esse movimento já mostra a elaboração de documentos que previam a organização dos programas, bem como dos recursos financeiros, estruturando burocraticamente o sistema educacional (GARCIA 2013; PLETSCHE; SOUZA, 2021).

Entre os anos de 2007 e 2008, as transformações mais profundas vieram assegurar políticas para, então, pensarmos uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, por meio da promulgação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008). Reconhecendo muitos dos problemas educacionais, como a falta de definição que melhor atendesse os estudantes público-alvo, bem como a crítica a algumas considerações elaboradas até então, o documento avança na definição do grupo, tendo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como

aqueles apoiados pelo atendimento educacional especializado (BAPTISTA, 2019; GARCIA, 2013).

Quanto à matrícula, estima-se que, até o ano de 2003, grande parte destes estudantes estavam sendo escolarizados em instituições privadas, “[...] passando de 358.898 (2003) para 179.700 (2015)” (BAPTISTA, 2019, p. 10). Os dados apontam avanços para as conquistas institucionais públicas e o acesso desses estudantes à escola regular de ensino. O documento de 2008 foi elaborado em conjunto com outros grupos, tais como estudiosos do campo universitário, e dele é retirado o termo “substitutivo” da modalidade da Educação Especial, considerando agora perpassar todos os níveis de ensino, processo que favorecia a inserção dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições superiores de ensino do país (BRASIL, 2008; PLETSCHE; SOUZA, 2021).

Quanto à formação, Baptista (2019) destaca a Resolução nº 04/2009 do CNE (BRASIL, 2009) como importante para a organização do setor de gestores da área de Educação Especial, provendo suporte, apoio e recursos necessários para a realização do trabalho com os estudantes público-alvo. Esse processo, que vinha se consolidando desde a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), sobretudo quanto à obrigatoriedade da matrícula, seja nas instituições públicas ou filantrópicas privadas, deu impulsionamento para o desenvolvimento e continuidade de serviços como o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

Atualmente, o documento que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências é o Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011), que enfatiza, em seu artigo 1º, o dever do Estado para com a educação dos estudantes público-alvo, bem como:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; [...]

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; [...]

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; [...]

VII - oferta de educação especial **preferencialmente** na rede regular de ensino (BRASIL, 2011, p. 1, grifo nosso).

Cabe observar que as conquistas e novas formulações políticas não garantiram que o termo "preferencialmente" fosse retirado sobre a oferta desse ensino. Na concepção de Garcia e Michels (2021), esse modelo vem se articulando, ao privilegiar as instituições privadas e filantrópicas e, em um contexto mais amplo, remete à influência das instituições e movimentos internacionais pela educação, que organizam novas estruturas de recomposição das forças do capital, “[...] redefinindo assim as desigualdades entre e intra os países no que se refere à produção e ao consumo, à exploração e à expropriação com a retirada dos direitos sociais” (GARCIA; MICHELS, 2021, p. 3).

Outro documento que demarca este processo e se encontra ainda em vigência nos dias atuais é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), sancionado por intermédio da Lei nº 13.005/2014, que apresenta uma série de metas educacionais a serem efetuadas até o ano de 2024. Dentre as metas, a número 4 se dedica a tratar da Educação Especial, com o objetivo de

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, **classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados** (BRASIL, 2014, grifos nossos).

A crítica permanece ainda sobre a ideia de universalização desse ensino, quando há pouca especificidade sobre realizá-la, sendo que, dentre os anos de 2007 e 2013, percebe-se um aumento gradativo das matrículas em salas comuns. Esse aumento das matrículas pode ser percebido porque os sistemas de ensino adotaram a política do Ministério da Educação (MEC) referente ao estabelecimento das salas de recursos multifuncionais nos espaços escolares, apesar da possibilidade ainda do atendimento nesses espaços em instituições privadas (VINENTE; DUARTE, 2015).

É evidente, ao longo do processo histórico, o movimento de insuficiência quanto ao papel do Estado na garantia dos direitos educacionais e sociais dos grupos vulnerabilizados e marginalizados na sociedade, com maior ênfase às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Este movimento apresentou-se por um controle da oferta

de atendimento educacional especializado, sobretudo nos processos de negociação com as empresas e/ou instituições privadas relegando-as às escolas “especializadas” no âmbito filantrópico, como melhor local para garantir sua educação. Assim, os aspectos inclusivos vêm se formulando a partir de disputas organizadas de “grupos de pressão”, que articulam não somente a disputa pelo lugar, mas também o financiamento de origem pública e pouco fiscalizado (PLETSCH, 2014; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Dentre os últimos documentos que demarcam o movimento constitucional de democratização do ensino, que vinham então formulando políticas a partir de demandas internacionais, nos anos 2000, passou-se a contemplar o processo educacional do público-alvo da Educação Especial enquanto um Direito Humano, reforçando a necessidade da matrícula nos espaços das escolas regulares de ensino como caminho para a inclusão.

Assim, instituída ainda no governo de Dilma Rousseff, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), apresentou uma visão extensiva sobre a compreensão da educação enquanto um direito, visando atender às especificidades dos sujeitos, bem como formar profissionais capacitados, de modo a envolver colaborativamente diferentes grupos, pensando numa reflexão crítica que possibilite formar um professor que desenvolva as múltiplas dimensões desses estudantes (BRASIL, 2015a; PLETSCH; SOUZA, 2021). Para o movimento surdo, considera-se um avanço, por parte da lei, a “[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015a, p. 6).

Quanto aos processos políticos constituídos durante a gestão de Jair Bolsonaro, eles demonstraram o movimento político de adequação do estado brasileiro ao interesse mercantil do capital neoliberal, que consistiu na elaboração do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020¹⁰. Por sua vez, o decreto previa o retrocesso ao modelo

¹⁰ Suspenso por meio do requerimento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6.590, solicitada inicialmente pelo PSB, e suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a partir da mobilização de diferentes instituições do Brasil, após 60 dias de vigência, sendo considerada a política de educação especial mais curta da história do Brasil (ROCHA *et al.*, 2021).

médico de entendimento sobre a deficiência, na ideia de uma escolarização dessas pessoas em espaços segregados, como as instituições filantrópicas e privadas.

Apesar de suspensão por inconstitucionalidade e anulada¹¹ pelo novo governo em vigência, a proposta para a “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020a) ainda se encontra disponível no *site* do Ministério da Educação. A partir da leitura do documento, logo na apresentação, em referência à autoria da Secretária de Modalidades Especializadas de Educação, Ilda Ribeiro Peliz, encontramos a seguinte justificativa sobre sua elaboração:

Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são **mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas**, a PNEE defende **a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos**. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas (BRASIL, 2020a, p. 10, grifos nossos).

A defesa pela segregação dos estudantes público-alvo nas escolas e classes especializadas é evidente, sobretudo na utilização de argumentos que reforçam problemáticas presentes nos sistemas educacionais com relação ao processo de inclusão, desresponsabilizando o Estado de garantir melhorias, ao realizar discursos em defesa desses espaços segregados como os “mais adequadamente” preparados para atender esses estudantes.

Não por acaso, o processo político que vivenciamos torna cada vez mais explícito o interesse do financeiro no controle sobre as instituições públicas, sobretudo da educação. A título de exemplo, os recentes escândalos de corrupção no MEC, envolvendo o então ex-ministro da Educação Milton Ribeiro, investigado pelo desvio de verba pública para pastores sem cargo no Ministério da Educação (SALATI, 2022).

Apesar de a política ter sido anulada, há muitas discussões a serem feitas, no sentido de que não impede que outras medidas sejam tomadas, tendo em vista que a proposta do capital ainda permanece presente no governo Lula. Dentre esses processos, podemos citar o Projeto de Lei (PL) 2401/2019 (BRASIL, 2019b), que prevê regulamentar o *homeschooling* no Brasil e que, após aprovação na Câmara dos

¹¹ Por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023), no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Deputados, ainda segue arquivado no Senado. Ele tem sido discutido como uma proposta totalmente engessada e tendenciosa a uma “[...] percepção individualista-conservadora de mundo” (RIBEIRO, A., 2020, p. 10), anulando as possibilidades de convívio com as diferenças.

Sobretudo, buscamos detalhar as políticas que vêm sendo instituídas no Brasil no que concerne à formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, tomada enquanto demanda a partir da inserção desses estudantes nas escolas regulares. Reiteramos que é preciso (re)pensar movimentos de ação política no enfrentamento desse sistema que coloniza as pessoas com deficiência e as condiciona a uma perspectiva instrumental da racionalidade e, conseqüentemente, da produção de conhecimentos.

O movimento político que se instaura a partir de 2016 resulta na institucionalização de políticas que conduzem a formação, tanto dos estudantes quanto dos docentes, fundada numa perspectiva homogênea sobre o pensamento e os corpos dos sujeitos, interessada em cumprir requisitos necessários para uma formação voltada para o mercado de trabalho e desenvolvimento de competências.

Assim, é preciso pensar e propor outras formas de refletir/articular ações políticas por vias colaborativas, recuperando os sujeitos democráticos e de direito, que se perderam nos movimentos de instrumentalização motivados pelo sistema neoliberal. Um sistema que reduz os cidadãos a sujeitos individuais, voltados para uma cultura do empreendedorismo individual, caracterizada pela necessidade de eficácia, sobrando pouco espaço para o cidadão. Esses processos têm sido cooptados por processos sofisticados, como a competitividade nos ambientes de trabalho, sobretudo nos ideais elaborados pela cultura escolar, que acabam reafirmando essas prerrogativas, ao se orientarem a partir de políticas que reforçam esse caráter de consumo e concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 2023).

2.3 A PESQUISA-AÇÃO E A PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Considerando ser um dos elementos centrais que circundam nosso objeto de estudo, perpassamos brevemente o histórico e principais concepções que aparecem neste campo de pesquisa. Demais considerações e aprofundamentos, buscamos elaborar e discutir no capítulo 7, em que fazemos a análise dos dados.

A pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, no pós-guerra, na década de 1940, localizados no campo da psicologia social. Suas pesquisas iniciais estavam voltadas para a mudança de hábitos alimentares e a mudança de atitudes de norte-americanos frente aos grupos minoritários. Tendo em vista esses processos, ele se destacou por abordar a pesquisa-ação em empresas de desenvolvimento organizacional. Nesse sentido, a pesquisa-ação tem se organizado a partir de características amplas, com múltiplas finalidades, podendo ser definida como um mosaico de abordagens teórico-metodológicas (THIOLLENT; COLLETE, 2014; FRANCO, 2005).

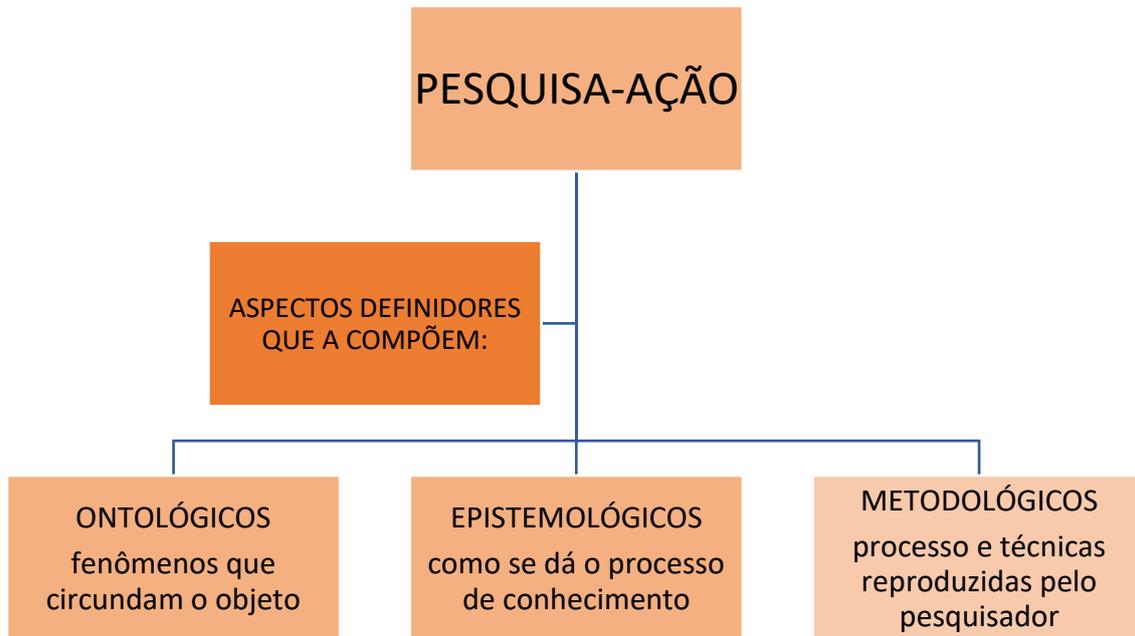
Na década de 1970, destaca-se a pesquisa-ação educacional, com orientação de diferentes correntes teóricas que surgiram desde então. Como exemplos: a vertente britânica, com o desenvolvimento do processo de tomadas de decisões dos professores, tendo como autores John Elliott e Lawrence Stenhouse; a vertente australiana, com Wilfred Carr e Sthefen Kemmis, com a perspectiva emancipatória e de crítica social; para além de outras propostas que se entrelaçam de acordo com a tomada de decisões democráticas e o que se pretende nas pesquisas. Assim, a pesquisa-ação como investigação busca utilizar “[...] técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e que estas devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisas acadêmicas” (TRIPP, 2005, p. 447).

Segundo os pressupostos de Carr e Kemmis (1988, a pesquisa-ação crítica consiste em envolver a organização do homem e seus sentidos, dado o contexto em que vive. Nesse caso, significa envolver os sujeitos enquanto pesquisadores, atores e autores de sua própria prática, criando-se uma pesquisa cujo desenvolvimento se dá ao longo do processo de investigação, ou seja, interpretação, acordos, projetos e reflexões são realizados no grupo.

Ao refletirmos sobre os aspectos que compõem a pesquisa-ação educacional (FRANCO, 2005; FRANCO; BETTI, 2018), pode-se definir a abordagem a partir de três vertentes: a ontológica, ao envolver os participantes num processo de conhecer a realidade, problematizá-la e transformá-la, numa perspectiva de ressignificações sobre o que se conhece sobre ela; a epistemológica e sua relação com o conhecimento, considerando esse processo elaborado em direção à emancipação; a

metodológica, por exigir práticas que sejam colaborativas, dialogadas, discutidas e refletidas, não é um olhar sobre, mas com os profissionais da educação.

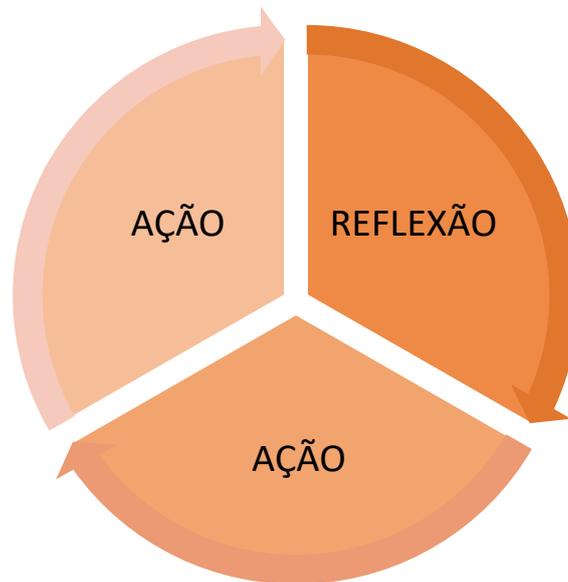
Figura 1- Aspectos da pesquisa-ação



Fonte: elaborado a partir de Franco e Betti (2018) e Franco (2005).

Os processos práticos dizem exatamente da participação dos sujeitos em todos os processos da pesquisa, desde a produção de dados, organização e suas interpretações. Kurt Lewin (1946 *apud* FRANCO, 2005, p. 487) considerava o desenvolvimento da pesquisa-ação um movimento espiralado que envolvia três fases: “[...] 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos (factfinding) sobre os resultados da ação”. Esse movimento, por envolver grande reflexão sobre o cotidiano e as práticas que circundam o agir profissional dos sujeitos, empreende uma crítica na busca por promover condições mais justas no processo de formação dos diferentes sujeitos que vivem no cotidiano da escola.

Figura 2- Espirais Cíclicas na concepção de Kurt Lewin



Fonte: elaborado pela autora a partir da leitura de Franco (2005, 2015).

O percurso exigido pelas espirais conduz os processos individuais e seu compartilhamento no coletivo. À medida que as percepções são problematizadas com o coletivo, novas formas de ver o mundo se concebem, sendo possível perceber aspectos ideológicos que permeiam os sujeitos. A realização de um planejamento frente à pesquisa-ação se torna indispensável para a produção e êxito na pesquisa. O pesquisador deve ter alguns cuidados ao adentrar a cultura escolar, ao mesmo tempo que disponibiliza ao grupo a cultura da universidade, colaborando para as mudanças pretendidas pelo grupo e não perdendo a dimensão formativa do processo (FRANCO, 2005, 2015).

Outro ponto a se considerar é que os processos de conhecimento desenvolvidos não se darão de modo aligeirado, considerando que o movimento da pesquisa se dá ao longo do processo da pesquisa, ou seja, isso ocorre à medida que os participantes e envolvidos vão se conhecendo. É preciso levar em conta algumas considerações ao se elaborar e pensar no desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Sobretudo se

[...] é realizada sem vínculos com a pesquisa coletiva de sujeitos, ela corre o risco de transformar suas possibilidades emancipatórias, em mais um instrumento domesticador das consciências e das liberdades individuais e pode perder a oportunidade de formação de pessoas na direção da partilha, da solidariedade, do trabalhar junto e da produção coletiva de conhecimentos (FRANCO, 2019, p. 359).

A pesquisa-ação enquanto um campo da epistemologia se torna uma possibilidade para emancipação dos sujeitos. Emancipação essa constituída a partir da crítica, ao problematizar contextos, práticas, estruturas em que se inserem sujeitos. Assim, segundo os estudos elaborados por Grundy (1988 *apud* FRANCO; LISITA, 2014, p. 50-51), podemos definir a pesquisa-ação a partir de três campos epistemológicos: a pesquisa-ação técnico-científica, a pesquisa-ação prático-colaborativa e a crítico-emancipatória. No quadro 1, podemos ver brevemente como cada uma se desenvolve dentro de determinada concepção do conhecimento.

Quadro 1- Relação dos três campos da pesquisa-ação

	Pesquisa-ação técnico-científica	Pesquisa-ação prático-colaborativa	Pesquisa-ação crítico-emancipatória
Base filosófica	Ciências naturais	Fenomenologia - hermenêutica - historicidade	Ciências críticas
Problema	Definido <i>a priori</i>	Definido em situação	Definido em situação com base em processos de esclarecimento
Relação Sujeito-objeto	Separada. Objetividade, Pesquisador é pesquisador	Interacional/subjetivista/dialógica	Interacional/crítica/socialmente construída
Foco de ação	O problema mecanismo dedutivo	Compreensão mútua/sentidos/mecanismo indutivo	Mútua emancipação/práxis/mecanismos dedutivo/indutivo
Conhecimento produzido	Normativo	Descritivo	Normativo/descritivo/Crítico
Duração da mudança	Pequena	Relativamente mais longa/na dependência dos sujeitos	Longa/estrutural/mudanças nos contextos sociais/emancipação
Propósito de pesquisa	Descobrir leis que regem a realidade; solucionar um problema	Compreender os contextos em que se vive, descobrir os sentidos atribuídos	Analisar criticamente os condicionantes da condição de hegemonia/superar a falsa consciência e produzir mudanças sociais emancipatórias

Fonte: recorte do texto evidenciado por Franco e Lisita (2014) e Franco (2018).

Sobre os diferentes campos que orientam as formas de pesquisa na pesquisa-ação, cabe considerar que o grupo que buscamos analisar considera suas orientações principais fundamentadas na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Assim como explicita Almeida (2010), é muito difícil considerarmos uma perspectiva de pesquisa-ação que se mantenha fiel em sua concepção teórico-metodológica ao longo de toda pesquisa. É possível que em determinados momentos o pesquisador pondere por outras técnicas para obter determinados dados.

De acordo com Franco (2019), ao adentrar o campo de pesquisa, é necessário haver um “aquecimento coletivo” do pesquisador sobre o campo que circunda, com sua história, costumes, hábitos e vivências. Um dos traços fundamentais para que esse processo de aproximação ocorra diz da escuta sensível, a capacidade de o pesquisador sentir o universo que o circunda (BARBIER, 2007).

Os atores-pesquisadores que produziram as dissertações falam de universos de sujeitos que estão “[...] presos à armadilha dos esquemas de nossa família, de nossa classe social e que nos arrastam a um conformismo social inconsciente” (BARBIER, 2007, p. 95). Nesse sentido, a escuta sensível possibilita o contato com diferentes sentidos, a partir de experiências psicoafetivas dos sujeitos, que requerem implicação de ser e estar engajados com o comprometimento dos objetivos de uma coletividade.

As perspectivas que têm alinhado conceitos de escuta, colaboração e transformação crítica dizem respeito à pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvida a partir de

[...] um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da Educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 778).

Nessa perspectiva, a capacidade de inserção dos sujeitos enquanto transformadores da realidade se torna presente, assumindo uma responsabilidade social. Assim como discute Barbier (1985), o sistema neoliberal ordenado pelo capital, por meio dos sistemas de desigualdade, tenta reproduzir um sentimento de conformidade. A pesquisa-ação, e mais especificamente a colaborativo-crítica, busca proporcionar um sentimento radical, no sentido de problematizar o cotidiano de sujeitos, “[...] toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazeres, além da constituição de rupturas para situações extremas” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 785).

Considerando os contextos apresentados neste capítulo, buscamos apresentar, no próximo capítulo, os estudos que nos indiciam essa necessidade de nos debruçarmos sobre o campo de estudos acerca da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar e que toma a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica de estudo, mais especificamente o conhecimento científico produzido por um grupo de pesquisa.

3 A NECESSIDADE DE UMA ANÁLISE A *POSTERIORI* DO CONHECIMENTO PRODUZIDO: DISCUSSÃO COM A LITERATURA EM FOCO

Tendo como objetivo pensar a análise da produção científica do Grufopees (CNPq/Ufes) sobre pesquisa-ação na Universidade Federal do Espírito Santo, no que concerne à formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar, procuramos, neste momento, localizar a área de estudo pertinente à nossa proposta (GIL, 2002). Consideramos este construto de revisão essencial para a contextualização da pesquisa, evidenciando “[...] até que ponto esse tema já foi estudado e discutido na literatura pertinente” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131), para que possamos avançar na produção de conhecimentos.

Para o levantamento desses primeiros dados bibliográficos, recorreremos a três fontes de pesquisa, buscando integrar investigações que possam ser pertinentes para a fundamentação deste processo, entre elas estão: a plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹², os sete números publicados da Revista Formação em Movimento, ligada à Anfope¹³, e o portal de Periódicos Eletrônicos da Revista de Filosofia e Educação (*On-line*) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹⁴.

No tópico 3.3, buscamos trazer alguns indícios que reforçam a necessidade de pensar nosso objeto de estudo em um campo de conhecimento muito importante, quando falamos de pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

O período delimitado para as buscas na BDTD compreendeu os anos de 2010-2021, considerando um recorte temporal dos últimos 11 anos de publicações (PRODANOV; FREITAS, 2013). Já quanto ao recorte para os artigos nos *sites* referendados, não delimitamos um período específico, buscando abarcar o maior número possível de produções que possam contribuir para o diálogo.

O filtro para a busca dessas produções se deu por diferentes combinações entre os seguintes descritores (palavras-chave): *formação continuada* OR *formação contínua*;

¹² <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

¹³ <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/archive>

¹⁴ <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe>

inclusão escolar; inclusão; Educação; Educação Especial; Educação Inclusiva; grupo de pesquisa OR grupo de estudo; análise epistemológica OR pesquisa da pesquisa; análise da produção científica; análise da produção acadêmica; análise do conhecimento OR análise da produção do conhecimento; pesquisa-ação OR investigação-ação; pesquisa colaborativa; pesquisa-ação colaborativo-crítica; balanço das produções.

Em um primeiro momento, recorreremos à BDTD, a fim de realizar um levantamento inicial a respeito do número de produções com os descritores “Análise epistemológica AND Formação Continuada AND Inclusão Escolar”. Considerando todos os campos da base, encontramos um quantitativo de 41 produções (13 teses e 28 dissertações) entre os anos de 2010 a 2021, levando em conta ser esse o campo de conhecimento em que inserimos a nossa temática. A partir da organização dos descritores, versamos pela combinação de 2 e 3 palavras para a seleção dos trabalhos.

Nas buscas do *site* BDTD, todos os campos (título, autor e assunto) foram considerados. A partir disso, pudemos perceber que alguns resultados se repetem nas diferentes combinações de descritores. Além disso, do total adquirido nas buscas, vale enfatizarmos que tratam de outras áreas do conhecimento, como: ciências exatas, ciências da linguagem, ciências da natureza, ciências agrícolas, ciência da informação, psicologia e saúde, antropologia, matemática, direito, informática, ciências do esporte, entre outras.

Assim, tendo em vista os estudos levantadas na BDTD, bem como as publicações em formato de edições na Revista Formação em Movimento e os artigos e anais de evento nos *sites* do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e o portal de Periódicos Eletrônicos da Revista de Filosofia e Educação (*On-line*), selecionamos os mais pertinentes que, no momento, possam fundamentar e dar apoio ao debate sobre a temática da formação continuada em educação na perspectiva da inclusão escolar, sobretudo dos propósitos de realizar análise epistemológica do conhecimento de um grupo de pesquisa. Assim, os trabalhos foram organizados de acordo com o título, palavras-chave, leitura dos resumos e, posteriormente, leitura dos trabalhos completos. Os textos elencados para este diálogo encontram-se no Apêndice A desta dissertação.

3.1 A ANÁLISE DA PRODUÇÃO E O OLHAR SOBRE OS GRUPOS DE PESQUISA

Pesquisas selecionadas no BDTD (ALMEIDA, 2010; CANEVER, 2011; CARVALHO, T., 2016; CLAUDINO-KAMAZAKI, 2013; MELO, K., 2017; SILVA, Régis, 2013; SOUZA, J., 2011) corroboram estudos que analisam produções científicas em suas diferentes perspectivas e temáticas. Inicialmente, encontramos dificuldade de encontrar propostas de pesquisas semelhantes à nossa. Sobretudo, cabe mencionar que aqui buscamos nos fundamentar em estudos que trazem relevância para o que pretendemos destacar em nossa pesquisa.

No tocante às pesquisas voltadas para a análise da produção do conhecimento na área de Educação Especial, Inclusão Escolar e Educação Inclusiva, alguns estudos vêm ganhando destaque desde o ano de 1995. Estes, por sua vez, tiveram como precursor o projeto de “Análise Crítica da Produção Discente” (Prodisc), empreendido por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) e da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), “[...] que analisou as dissertações e teses dos [Programas de pós-Graduação] PPG em Educação e Psicologia, defendidas entre os anos de 1970 e 2004” (SILVA, 2004 *apud* MELO, K., 2017, p. 18).

Dentre os estudos que mais se aproximam de nossa proposta, cabe trazer o trabalho de Almeida (2010), cuja tese se propôs a analisar os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação utilizados na produção acadêmica do Brasil na área da Educação Especial/Inclusão escolar. Para isso, buscou, nas teses e dissertações produzidas de 1999 a março de 2008, dialogar com os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, com o objetivo de compreender e analisar os pressupostos e saberes da pesquisa-ação presentes nas pesquisas e a forma como são utilizados pelos autores e autoras das pesquisas.

Dentre as contribuições mais significativas, compreende a proposta de organização dos 45 estudos selecionados a partir da construção de um instrumento de registro voltado para estudos que contemplam os elementos da pesquisa-ação, conhecido como “Quadro Esquemático” (ALMEIDA, 2010).

Ao desenvolver seus estudos fundamentados na análise epistemológica, a autora desenvolve um método de análise baseado nos "Círculos Argumentativos", que são concebidos enquanto momentos de diálogo entre os autores e pesquisas envolvidas no processo de análise, de modo a criar situações através dos argumentos, visando chegar a acordos e consensos com o *outro*. Ponto a se destacar no estudo é como a autora coloca o lugar do mediador nesses espaços, não sendo possível conceber um estudo que possua certa neutralidade diante dos argumentos expostos; logo, o mediador também participa e dialoga com os autores. Nesse sentido, faz-se necessário "[...] ouvir os participantes, exercitar a escuta do outro, sem renunciar a sua proposição ou coagir sua participação, foi um processo desafiante, que exigiu de nós uma atitude de mediação ética" (ALMEIDA, 2010, p. 69).

Assim como compreendemos a importância desse estudo na elaboração do nosso processo de pesquisa, destaca-se a análise preocupada em entender os movimentos empreendidos pela pesquisa-ação, sobretudo as concepções que envolvem o pesquisador no campo da pesquisa, as relações estabelecidas na concepção do problema de pesquisa, a relação estabelecida entre o pesquisador e os participantes; além dos papéis assumidos nesses movimentos na busca por mudanças das práticas de forma conjunta, expressas por meio das propostas de transformação da realidade.

Assim, pode-se considerar que, na perspectiva de Mühl (2016, p. 111), a educação pensada a partir dos pressupostos habermasianos, elabora-se a partir de conceitos teóricos cuja "[...] sua tarefa consiste em minorar a distância entre as grandes massas e a elite de investigadores". Dentre as considerações de destaque, situa-se a elaboração dos problemas quanto à prevalência do agir estratégico em processos de pesquisa, em contraponto aos avanços das pesquisas fundamentadas nos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa-ação na perspectiva da inclusão escolar. Estas, por sua vez, buscam envolver e integrar aqueles participantes da comunidade escolar, no sentido de avançarem sobre diferentes formas de pensar a pesquisa nos movimentos de "reflexão-ação-reflexão crítica", reafirmando a necessidade da composição de processo que levem em conta a intersubjetividade entre os sujeitos.

Para além dos estudos de Almeida (2010), na área de educação especial dos estudos que se propõem a investigar sobre as tendências teórico-filosóficas, bem como os aspectos teórico-metodológicos das produções, ganhou destaque a elaboração

apoiada nos estudos e instrumentos para a análise epistemológica de Silvio Sánchez-Gamboa (2013, 2018). Nesse caso, Régis Silva (2013) orienta sua tese a partir do questionamento sob quais bases epistemológicas e ontológicas das tendências teórico-filosóficas de deficiência e/ou diferença estavam contidas nas teses em Educação Especial desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e Educação Física em São Paulo, entre os anos de 1985 a 2009, tendo em vista a relação com os “determinantes” sócio-político-econômicos em que foram produzidas.

Por meio de uma análise bibliográfica e documental, o estudo resultou em uma obra extensa e minuciosa, fundamentada sobre a perspectiva metodológica lógico-histórica da Educação Especial. Ao analisar as estruturas internas das produções elencadas, propôs o instrumento denominado “Matriz Epistemológica”, o qual permite explicitar também a análise externa das produções, destacando as condições históricas de gênese e desenvolvimento dos processos de produção. Nesse sentido, torna-se relevante esse destaque, tendo em vista que buscamos enfatizar o instrumento com maiores detalhes no capítulo 5 deste trabalho.

Dentre os dados explícitos a partir dos levantamentos e análises realizadas, o autor considera os números significativos de produções na área de Educação Especial no estado de São Paulo, indicando uma porcentagem de 70% relativa às produções nacionais. A partir da discussão, infere sobre a cautela que devemos dispor ao lidar com pesquisas nesse âmbito epistemológico, sobretudo a necessidade de nos preocuparmos com os estudos que ainda se fundamentam no realismo empírico ou na percepção instrumental da teoria nas pesquisas.

Tendo em vista ser ainda uma área em crescimento, situamos nosso objeto de pesquisa sob o otimismo de Régis Silva (2013) quanto à ascensão de pesquisas orientadas no realismo científico e crítico da década de 1980 até os dias de hoje. Desse contexto em diante, podemos inferir sobre o campo que as pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo se inserem, sobretudo a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica adotada pelo Grufopees (CNPq/Ufes). Assim como o autor, busca-se na atividade de “vigilância epistemológica”¹⁵, contribuir com a

¹⁵ Segundo Régis Silva (2013), o termo foi desenvolvido por Gaston Bachelard, em sua obra *Epistemologia* (1989). Nessa perspectiva, implica numa postura crítica do pesquisador para com os métodos de investigação.

pesquisa em Educação Especial para “[...] que a pesquisa científica seja entendida como uma forma de conhecer a nossa realidade para compreendê-la e transformá-la” (SILVA, Régis, 2013, p. 362).

No caso da análise na área da Educação Especial, Kiara Melo (2017) buscou apresentar e discutir sobre as tendências teórico-metodológicas presentes nas 246 produções (225 dissertações e 21 teses) desenvolvidas entre os anos de 1983 e 2016 na região Centro-Oeste do Brasil. Tendo como orientação o instrumento elaborado por Régis Silva (2013), analisa as diferentes estruturas em que os estudos foram elaborados, tais como: os núcleos temáticos, as metodologias de pesquisa, as fontes teóricas, técnicas de coleta e tratamento de dados e as abordagens epistemológicas.

Por meio da análise quanti-qualitativa, Kiara Melo (2017) identificou as abordagens Crítico-dialética, Fenomenológico-hermenêutica, Pós-moderna e Empírico-analítica presentes nas pesquisas, concluindo que, a partir do ano de 2005, houve um aumento das produções na área de Educação Especial na região Centro-Oeste, indicando a influência das políticas públicas a partir dos anos 2000, dado o aumento da matrícula dos alunos público-alvo nas escolas comuns.

Dentre as temáticas privilegiadas nas pesquisas analisadas, a Formação de profissionais aparece ao lado de Ensino-aprendizagem e Processos de integração/inclusão, indicando o percurso que se delineia da região em contexto. Nesse processo, podemos reforçar nossa intenção de constituir esses panoramas. Por meio de métodos quantitativos elaborados nas produções, a autora argumenta sobre a grande parcela de produções provenientes de grupos que já possuem uma tradição de estudos na área, reforçando a necessidade e importância do fomento a grupos de pesquisa, de modo a avançar na produção de conhecimentos em pesquisas que se debruçam sobre a perspectiva crítico-dialética.

Assim, indica que, apesar dos resultados positivos quanto a consolidação da área ainda, apresenta resultados em expansão, porém ainda necessita de melhores articulações quanto ao financiamento do setor de inclusão, acessibilidade aos ambientes de aprendizagem, formação de profissionais, para que haja uma implementação efetiva da inclusão nos distintos campos educacionais (SILVA; MACHADO; SILVA, 2019; AMIGO, 2018).

Corroborando com Régis Silva (2013):

[...] essa busca por novos paradigmas reflete também a procura por uma sociedade diferente da imposta pelo modo de produção capitalista, não somos ingênuos a ponto de pensar que as pesquisas não são fortemente influenciadas pelo capital, mas entendemos que há resistência (MELO, K., 2017, p. 137).

Nesse campo, a formação continuada de profissionais se demonstra essencial. Como nos apresentam alguns autores (DOURADO; TUTMAN, 2019; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), o lócus da formação, assim como na educação especial, sempre foi local de disputas ao longo da história brasileira, sobretudo com os processos que resultaram na reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a conseqüente modificação das propostas de formação para esse novo aluno que se pretende formar. Assim,

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366).

Para Gomes (2016), o diálogo apresenta-se como essencial para que princípios democráticos sejam garantidos, de modo que o diálogo crítico pode possibilitar novas formas de entendimento de mundo e da perspectiva social. Entendendo a pesquisa-ação como uma perspectiva teórico-metodológica que busca transformação nos contextos de formação pela via de processos dialógicos, que tipo de pesquisa é essa? Onde ela se insere?

Selecionamos, então, o estudo de Tamires Carvalho (2016) que, pela via da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo, debruçou-se sobre 22 teses e dissertações que se fundamentam na formação de professores ou profissionais da educação para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹⁶ entre os anos de 2000 a 2015, nas diferentes regiões do país. Como critério, foram organizadas aquelas pesquisas que contemplassem os métodos da pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa colaborativa, em que foram discutidos os objetivos,

¹⁶ Reportamo-nos ao termo “necessidades educacionais especiais” assim como colocado pela autora do estudo analisado. Apesar da utilização do termo, é preciso deixar claro que nos referimos ao público-alvo da Educação Especial, conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ao se referir às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

procedimentos adotados nas pesquisas, bem como os resultados obtidos por cada uma delas.

Dentre os levantamentos realizados pela autora, a partir das pesquisas selecionadas, nota-se a presença de um grande quantitativo de pesquisas que se voltam para a pesquisa-ação colaborativa e o estudo colaborativo concentrado na região Sudeste do país, e outros com menor número nas regiões Nordeste e Sul. Cabe enfatizar, ainda, a ausência de outras regiões, como Norte e Centro-Oeste, nesses levantamentos, “[...] evidenciando a escassez de estudos com este enfoque no atendimento à inclusão escolar de alunos com NEE nessas regiões” (CARVALHO, T., 2016, p. 89).

Sobre o reconhecimento dos processos de pesquisa, Tamires Carvalho (2016) conclui que, apesar de grandes avanços e mudanças significativas no desenvolvimento de reflexões sobre práticas e conceitos acerca da Educação Inclusiva, os resultados ainda recebem pouco destaque, pelo pouco investimento e a aposta por parte de pesquisadores e das universidades nessas perspectivas de pesquisa.

De modo geral, os estudos contribuem no sentido de que os resultados evidenciados são significativos sobre o objetivo de realizar um estudo que contemple um levantamento da produção em seus contextos regionais e locais. Os estudos de Tamires Carvalho (2016) e Kiara Melo (2017) trazem indícios da importância de se realizar um reconhecimento do campo em que se tem constituído a Formação Continuada na perspectiva da Inclusão Escolar, na medida em que identifica em quais condições o conhecimento tem sido produzido. Dado o volume de produções de pesquisas que visem à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação na região Sudeste, reforçamos a justificativa de nos debruçarmos sobre a análise das produções científicas do Grufopees (CNPq/Ufes), que toma a pesquisa-ação colaborativo-crítica como fundamentação teórico-metodológica nos processos formativos na perspectiva inclusiva no estado do Espírito Santo.

Os aspectos que aproximam a pesquisa-ação crítica com a formação, segundo Carr e Kemmis (1988), englobam a elaboração dialógica na capacidade de unir teoria e prática, estabelecendo-se enquanto uma ciência educativa crítica, que envolve participantes no processo de construção de uma teoria educativa, de modo a refletir

sobre seus conhecimentos práticos, colocando os sujeitos participantes como pesquisadores ativos nos processos de construção de conhecimentos.

Na falta de estudos que abordassem diretamente a pesquisa-ação com enfoque na formação docente, debruçamo-nos sobre a pesquisa de Claudino-Kamazaki (2013), que propôs, em sua dissertação, a análise de conteúdo de 8 teses sobre formação nas Licenciaturas (graduação), fundamentadas sob os aspectos da teoria e prática, produzidas entre os anos de 2005 a 2010.

A autora focou a tendência teórico-metodológica encontrada na produção acadêmica, no que diz respeito ao trato entre teoria e prática na formação docente. Com base nas evidências encontradas, constatou que as tendências utilizadas para a formação de professores vêm se fundamentando "aparentemente" sobre uma prática reflexiva, todavia os resultados analisados expõem conflitos, apresentando a falta de apropriação epistemológica sobre a totalidade das pesquisas, caracterizando uma ausência do domínio teórico-metodológico. Esse problema é frequente na área de educação, evidenciando um "reco da teoria"¹⁷ nas práticas de pesquisas formativas.

A pesquisa empreendida por Júlia Souza (2011) é outro estudo importante a ser considerado. Mesmo que não trate do campo da Educação Especial, ela traz contribuições significativas para os estudos de análise epistemológica, pois buscou entender sobre as características epistemológicas da produção do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp entre os anos de 1991 a 2008. Propôs pensar sobre a "[...] articulação lógica entre técnicas, métodos e teorias utilizados nas pesquisas" (SOUZA, J., 2011, p. 6), sobretudo nos pressupostos gnosiológicos e ontológicos, bem como as relações com o campo das instituições e seus contextos.

Assim, sob a proposta de análise elencada, das 485 produções selecionadas através da técnica "sistemática", somente 10% desse quantitativo foi destacado, resultando em 48 pesquisas para realizar a análise. Por meio da "Matriz Epistemológica", a autora apresenta as principais abordagens teórico-filosóficas e as temáticas contempladas

¹⁷ Termo empregado pela autora Maria Célia M. de Moraes (2001), em seu artigo intitulado "Reco da teoria: dilemas na pesquisa em educação", no qual reflete sobre os princípios do "ethos neo-darwinista" que banaliza a política educacional a um processo de geração de resultados. No Brasil, esse processo se evidencia através da privatização e da presença do empresariado no ensino.

pelos estudos. Dentre um dos destaques da análise, repercute a questão do financiamento das pesquisas elencadas para o estudo, pois o setor privado e o público podem influenciar sobre qual o tipo de conhecimento produzido nesse processo final.

Através do campo epistemológico, a autora reforça a necessidade de a produção científica possuir seus momentos de reflexão crítica sobre o conhecimento que se produz, desviando-se de um possível caráter neutro. Assim, o campo dos estudos epistemológicos “[...] pretende saber *o que* estão fazendo, *como* estão fazendo e *para que* a estão fazendo” (SOUZA, J., 2011, p. 192, grifos da autora).

Assim como em Almeida (2010), ao implicar-nos enquanto mediadores dos diálogos com as produções analisadas, percebemos que nessa implicação de um sujeito situado, em nosso caso, enquanto pesquisadora e participante do grupo de pesquisa em questão, considera-se importante a ética ao lidar com as informações desenvolvidas ao longo do processo da pesquisa. Nesse sentido, procura-se reconhecer o significado da produção do campo epistemológico no que diz respeito à produção de conhecimentos sobre a temática da Formação Continuada na perspectiva da Inclusão Escolar e o campo teórico-metodológico da pesquisa-ação.

No processo de refletir sobre as produções, compreendemos que os estudos de pesquisas que visam à análise sobre as tendências epistemológicas das pesquisas trazem contribuições de modo a ampliar sobre o conhecimento produzido em diferentes áreas nas pesquisas sobre educação. A partir da consideração enfatizada por Kiara Melo (2017), dada a importância de incentivo aos grupos de pesquisa e sua produção de conhecimentos, destacamos, nessa via, a dissertação desenvolvida por Canever (2011), por envolver, mesmo que em outra área, o estudo sobre os grupos de pesquisa, as fundamentações necessárias para buscar o campo dos grupos de pesquisa, bem como suas potencialidades na elaboração de conhecimentos.

O estudo propôs analisar o conhecimento produzido por Grupos de Pesquisa em Educação na área de Enfermagem no estado de São Paulo. Para isso, a pesquisa constitui-se por 557 artigos científicos, capítulos de livros e trabalhos completos, contidos em anais de eventos científicos publicados no período de 2004-2010, de modo a analisar as tendências temáticas e pedagógicas dessas produções.

É importante salientar que a autora destaca nesse movimento os grupos de pesquisa que vêm se constituindo enquanto espaços de diferentes saberes, possibilitando discussões que perpassam o coletivo, resultando numa construção de conhecimentos. Assim,

[...] os Grupos de Pesquisa são imprescindíveis para a construção de novas abordagens teórico-metodológicas; colaborando, diretamente, na formação e qualificação de pesquisadores que investem em produção, na divulgação dos conhecimentos e na obtenção de recursos provenientes de agências de fomento à pesquisa (CANEVER, 2011, p. 26).

Ao apresentar o levantamento realizado, Canever (2011) organiza as temáticas identificando as tendências pedagógicas: Tradicional, Renovada, Tecnicista, Libertadora e a Crítico-Social dos Conteúdos. Ao percorrer o histórico dos grupos de pesquisas, currículos de orientadores dos grupos, bem como os sistemas que os financiam, a autora conclui a afirmação desses espaços para o processo de desenvolvimento e formação profissional, sendo indispensável a presença do pensamento crítico-reflexivo, de modo a problematizar pressupostos e fundamentos nos processos de conhecimento.

Assim, pensar sobre o campo da epistemologia, como nos elucida Chaves-Gamboa e Gamboa (2010), leva-nos a problematizar a possibilidade de constituir um campo do conhecimento que congregue a produção do conhecimento científico e a formação profissional na educação. Como um todo, percebe-se que a pesquisa científica, nesse âmbito de análise, possibilita evidenciar o papel, o alcance e o significado que as produções em determinado campo do saber formulam (SILVA, Régis, 2013).

Desse modo, a partir dos estudos esboçados até então, bem como os resultados significativos que apontam, entendemos que o campo de análise sobre as produções demonstra ser necessário na medida em que nos auxilia a montar um panorama de distintos campos de estudo. Como nos enfatiza Tamires Carvalho (2016), para além do significativo número de produções elaboradas na região Sudeste entre os anos de 2000 a 2015, sustentadas pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa ou a pesquisa-ação, reforça-nos o espaço ocupado nos processos de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, possibilitando a mudança nas concepções e conceitos a respeito da educação nos contextos de estudo.

Tendo em vista o período histórico em que as pessoas com deficiência foram excluídas dos processos educativos, apostar na pesquisa-ação para os processos formativos de profissionais da educação se constitui uma “[...] atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos [...]” (BARBIER, 1985, p. 156), com intenções de melhorar essa prática, tornando-se a principal unidade transformadora.

Assim como Claudino-Kamazaki (2013), refletimos os impactos que o pensamento positivista repercute em diferentes esferas da sociedade capitalista, expresso através de um “pragmatismo” que reprime possíveis aspectos reflexivos e críticos em diferentes âmbitos da sociedade. Percebemos, a partir das relações trazidas por Canever (2011) e Gamboa e Gamboa (2014), a necessidade de se debruçar sobre grupos de pesquisas, considerando a importância do conhecimento produzido, tornando os grupos um espaço que possibilita contato entre diferentes “esferas da formação”.

Dos estudos que se aproximam da perspectiva que intencionamos desenvolver ao longo deste trabalho, apontamos os resultados e considerações levantadas a partir dos estudos de Almeida (2010), Régis Silva (2013), Kiara Melo (2017) e Júlia Souza (2011). Das pesquisas que se propõem a uma análise epistemológica da produção, é muito comum o apontamento sobre as diferentes correntes e tendências do campo filosófico em determinado campo do conhecimento, tais como abordagens empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica, crítico-dialética, pós-moderna e outras.

Cabe enfatizarmos que, para além de um aprofundamento sobre as bases teórico-filosóficas do Agir Comunicativo e dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos dialogar, através dos “Círculos Argumentativos” (ALMEIDA, 2010), as impressões e aspectos expostos pelos autores e autoras das dissertações em análise

Assim como consideraram Régis Silva (2013) e Kiara Melo (2017), a expansão das produções no campo da Educação Especial vem adquirindo destaque com o passar dos anos. Esse caráter reflete o processo de desenvolvimento e implementação das políticas de inclusão na sociedade brasileira a partir dos anos 2000 e corrobora o contexto em que as produções da Universidade Federal do Espírito Santo, com foco

no Grufopees (CNPq/Ufes), vêm sendo realizadas. Sobre o que apontam os autores, as condições de contexto em que as produções estão inseridas repercutem também no caráter do conhecimento gerado, refletindo mais uma vez sobre a importância de pensar sobre o que se produz, em quais condições e para quem (SOUZA, J., 2011; SILVA, Régis, 2013; MELO, K., 2017).

3.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Neste momento, objetivamos perpassar a literatura produzida sobre a temática em foco, visando apresentar um panorama dos estudos que tomam a pesquisa-ação como fundamento para os estudos no campo da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. O recorte temporal para esse diálogo se deu devido à promulgação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), a seus efeitos nos processos formativos constituídos a partir de então, e sobretudo, aos resultados já apresentados no estudo de Almeida (2010), considerando o recorte de estudos de pesquisa-ação entre os anos de 1999 a 2008.

Assim como nos apresenta Amaral (2007), buscamos realizar um levantamento de um campo de estudo, por meios eletrônicos e *sites*, com o objetivo de obter as produções a partir da temática elencada. De modo geral, o movimento desempenhado possibilita reconhecer o campo macroestrutural que percorre a temática de estudos que têm como objeto de investigação a área da formação continuada de profissionais da educação na perspectiva inclusiva.

Dentre os trabalhos que têm como foco as perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativo-crítica, enfatizamos, inicialmente, os estudos empreendidos por Alcântara (2014) e Amanda Silva (2017). Assim, ao desenvolver o processo formativo junto dos professores da sala comum e de Educação Especial da rede municipal e estadual, Alcântara (2014) buscou analisar o processo de formação de professores desenvolvido no “*Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva*”.

O processo formativo, de modo geral, foi elaborado de forma conjunta com os participantes e sustentado pelos pressupostos teórico-filosóficos de Nóvoa, Freitas, Meirieu, Bakhtin e Vigotsky. A autora considera a pesquisa-ação como uma forma de aproximação entre a universidade e a escola por meio da dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, o processo desencadeado em conjunto com os contextos torna a pesquisa-ação enquanto atuante da prática política, de modo a trazer mudanças para o contexto em questão.

Em parceria com a Secretaria do Estado de Educação e a Secretaria de Educação do Município de Nossa Senhora do Socorro em Sergipe, a autora propôs os Grupos de Discussão (GD), outro método para recolha de dados a partir de grupos. É interessante notar que a proposta de grupo envolvida pelos movimentos da pesquisa-ação prevê a participação dos sujeitos durante todo o percurso formativo. Nesse caso, a participação dos gestores foi essencial, de modo a apresentar a proposta, assim como dos professores e pesquisadores, ao se proporem a realizar as atividades colaborativas, cujas decisões são tomadas por todos os envolvidos.

Assim como Alcântara (2014), concordamos que a pesquisa-ação possa contribuir na construção de movimentos formativos, críticos nos quais as práticas pedagógicas possam vir a ser ressignificadas. Outro estudo que dialoga com essa perspectiva é a dissertação de Amanda Silva (2017), também realizada no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, com foco nas práticas pedagógicas. Por sua vez, o estudo aborda sobre a pesquisa-ação colaborativo-crítica, mas junto das professoras da pré-escola, pedagogas e psicopedagogas envolvidas no trabalho inclusivo em uma escola municipal de Educação Infantil.

Como Alcântara (2014), o diálogo mais uma vez ocupa um espaço formativo de constituição coletiva. Assim, Amanda Silva (2017) utiliza-se das “espirais de ação-reflexão” como um momento de conjuntura reflexiva que ocorre ao longo da formação. A autora apoia-se nos princípios do discurso de Habermas (2012), como fundamento de movimento intersubjetivo de aproximação de todos os envolvidos na pesquisa ligados à Escola, além dos estudantes e pesquisadores ligados à universidade.

Ainda localizados na região Nordeste do país, com concentração na área de Educação, destacamos os estudos de Soares (2015) e Dantas (2016), duas teses de

doutorado pertencentes à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ambas as autoras fundamentam suas investigações na pesquisa-ação. Para Soares (2015), a pesquisa também se fundamenta na perspectiva colaborativo-crítica, com o objetivo de realizar uma proposta formativa com os participantes e colaboradores da pesquisa (professores, diretor, vice-diretor, coordenadores e intérpretes de libras), pertencentes a uma escola estadual de Natal-RN.

Durante o estudo, desenvolve-se a composição do Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar (GCEI), que ocupa posição privilegiada de momentos reflexivos juntos dos participantes, de modo que esses efeitos proporcionam uma visão crítica, refletindo na realização de práticas pedagógicas e atividades inclusivas, percebidas através da própria postura diante da realidade.

Preocupada também com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a tese de Dantas (2016) se volta para uma escola pública municipal, também no município de Natal/RN. No processo de pesquisa, a autora deixa claro que busca analisar um processo de formação pautado na reflexão sobre a prática docente e suas contribuições no processo de inclusão escolar desenvolvido por um grupo de professoras de uma escola pública. Assim, constitui-se através do processo de reflexão sobre a prática, tensionando para a formação de grupos através de “Encontros Reflexivos”, proposta desenvolvida por Heloisa Szymanski e Luciana Szymanski¹⁸ com os participantes da pesquisa.

Os grupos reunidos por meio do estudo e planejamento se tornaram espaços de escuta sobre as vivências e práticas pedagógicas dos professores. Esses movimentos constituídos a partir dos fundamentos da pesquisa-ação, “[...] oportunizaram um caminho que foi além da discussão, em direção ao fortalecimento do caráter reflexivo sobre a ação pedagógica” (DANTAS, 2016, p. 253). Nesse sentido, para Barbier (1985), a pesquisa-ação se constitui da tarefa de compreender e esclarecer a *práxis* a partir de suas próprias reflexões, prática que só se torna possível quando compartilhada por um “grupo-sujeito”.

¹⁸ A autora busca fundamento para o conceito articulado em seu trabalho a partir do artigo científico elaborado por Heloisa Szymanski e Luciana Szymanski, intitulado “O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica”, publicado na Revista Educação, Ciência e Cultura (ISSN 2236-6377).

Numa perspectiva mais ampla, baseada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, Clarissa Souza (2019) fundamenta sua dissertação na elaboração de um processo de formação em serviço. Assim, apoia-se na “escuta sensível”, proposta por Barbier (2004), para desvelar as práticas pedagógicas dos professores, colocando-os enquanto investigadores de sua própria prática.

De modo geral, a pesquisa envolveu professores da educação infantil e anos iniciais numa Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Assim, ao longo do estudo, desenvolve uma ação formativa que contribuiu para a construção de dois momentos cruciais, no que diz respeito à potencialidade das práticas pedagógicas para a aprendizagem e à formação dos momentos de construção e escuta com os professores, concebendo-os enquanto sujeitos autopoieticos¹⁹, sendo constatados movimentos de ressignificação das práticas, possibilitados pelos momentos reflexivos conjuntos.

Para Barbier (1985, p. 158), é nessa dinâmica que

O grupo-sujeito vai, pelo imaginário, até o ziguezague de sua própria morte. Confronta-se com a angústia da divisão e com as portas blindadas do non-sense, mas a sua liberdade não é um riso delirante. É a reconciliação conflituosa em que através de uma práxis coletiva, da lucidez questionadora do sabor, da atitude imprevisível do poeta, e do desejo, do militante, de transformações da natureza e dos homens.

Soares (2015), Dantas (2016) e Clarissa Souza (2019) compartilham uma perspectiva de pesquisa-ação, neste caso a colaborativo-crítica, cujos grupos se constituem como momentos formativos fundamentais na produção de conhecimentos e transformação das práticas. Seja nos Grupos de Discussão ou no Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar (GCEI), nos processos de grupo desenvolvidos através das “espirais de ação-reflexão” e nos “Encontros Reflexivos”, esses processos são necessários aos estudos a que se propõe a pesquisa-ação concebida a partir dos movimentos de “ação-reflexão-ação”.

De modo geral, as pesquisas mencionadas até aqui contribuem para a ampliação do caráter da pesquisa-ação, sobretudo a colaborativo-crítica enquanto possibilidade de construção conjunta de conhecimentos. É interessante que, apesar dos diferentes

¹⁹ Conceito presente na obra de Maturana e Varela (2001) que significa “[...] um ser que possui um sistema autoconstrutivo, que modifica suas estruturas, considerando o meio como elemento fundamental dessa autoconstrução” (SOUZA, C., 2019, p. 52).

contextos, tais pesquisas trazem problemáticas semelhantes quanto aos processos formativos no que diz respeito à falta de recursos para os processos de formação.

Dentre as considerações, Alcântara (2014) problematiza sobre os desafios enfrentados pelos processos de Formação Continuada, como a falta de condições materiais para tal. Há presença de aspectos formativos no campo da educação na perspectiva inclusiva que se fundamentam sob uma política neoliberal, assim concebendo a relevância de pensar a formação desses profissionais da educação “[...] enquanto um importante elemento inserido em uma engrenagem de dimensões maiores, a saber, a conjuntura política” (ALCÂNTARA, 2014, p. 59).

Assim como apresentado anteriormente, os estudos que problematizam as políticas formativas têm apontado o direcionamento da formação de profissionais da educação para o âmbito privado, por meio de decisões que afetam e descumprem as necessidades reais dos contextos, intervindo no direito público e democrático dos cidadãos. Clarissa Souza (2019) complementa ao apresentar a falta de espaço físico e de tempo para planejamento dos docentes nos processos educacionais.

Cabe salientar que, num contexto mais amplo, todos esses movimentos vêm sendo articulados em favor de uma política de desmonte sobre a educação pública, em que a retirada e até mesmo a limitação de elaborações políticas demonstram um forte caráter neoliberal. Os sentidos formativos que passam a questionar e se impor mediante tais intencionalidades no papel dos movimentos de formação têm contestado essa tomada de decisões.

Ao levar em conta as exigências e panoramas que se montam a partir das organizações internacionais que tratam de avaliar, medir, recompensar e “responsabilizar” os docentes (ABDALLA; PEREIRA, 2020) pelo desenvolvimento educacional, o desenvolvimento de políticas formativas exige forte participação desses movimentos sociais, no sentido de serem resistências no campo da educação e da formação de professores. Assim, podem atuar no sentido de questionar os processos formativos e o próprio status da profissão docente, de modo a se voltarem para processos engajados nas condições de trabalho e carreira, ampliando as concepções políticas, ideológicas e epistemológicas da profissão (BIRGIN; OLIVEIRA, 2020).

Dentre os estudos que nos trazem diretamente para o campo de produção pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo, mais especificamente a produção de um grupo de pesquisa (Grufopess/CNPq-UES), destaca-se a dissertação empreendida por Pereira (2021). O estudo desenvolvido pela autora busca analisar como o “Trabalho Colaborativo” se desenvolve nas produções acadêmicas referentes aos anos de 2008 a 2018, no contexto da escola inclusiva. Para isso, propõe-se a analisar as produções contidas no Ambiente Virtual Cartografias, criado de modo colaborativo entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Fundamentada nos autores teóricos do pensamento sistêmico, tais como Gregory Bateson e Humberto Maturana, Pereira (2021) utiliza apenas o descritor “Trabalho Colaborativo” para realização das buscas e seleção de textos para o estudo. Para a pesquisa, foram levantados 34 trabalhos, sendo 5 teses, 9 dissertações e 20 artigos, dentre os quais foram analisados: as temáticas de pesquisa, quantitativos de produção, relação dos pesquisadores reunidos no estudo, expressos por meio de gráficos e tabelas bem delineados.

Dentre as instituições apresentadas, a Ufes evidencia o maior número de produções que possuem o termo “Trabalho Colaborativo”, sendo 22 produções relativas ao total de 34 analisadas.

Segundo a autora, essa colaboração se manifesta nos trabalhos por meio das práticas de pesquisa fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa-crítica. Entre os/as autores/as com maior número de produções estão: Almeida, Pattuzzo Breciane²⁰ e Jesus. A autora afirma pertencerem ao mesmo grupo de pesquisa, nesse caso, todos os indícios apontam para as produções referentes ao grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, orientado pela Prof^a. Denise Meyrelles de Jesus.

A partir dos dados apresentados sobre essas produções, a autora considera que os resultados colocados em evidência sinalizam que

²⁰ Pereira (2021) traz como nota que o nome da pesquisadora Patuzzo, em diferentes anos, foi modificado como referência nos artigos. Desde 2015, acrescenta-se um sobrenome, passando para Patuzzo Breciani. Como este projeto contempla essa transição e produção da autora, consideramos importante destacar.

[...] a produção de publicações em parceria nos grupos de pesquisa, o qual vai possibilitando sustentação para o termo, na medida em que integrantes vão se aproximando, aprofundando e expandindo o estudo. Um processo que pode ser entendido como um sistema complexo, no qual os pesquisadores, ao interagirem e produzirem em conjunto as pesquisas, vão se constituindo enquanto pesquisadores e construindo conhecimento [...] (PEREIRA, 2021, p. 72).

Assim, das considerações expostas, o estudo apontado contribui para dar continuidade e aprofundar acerca da importância da Ufes, bem como dos grupos de pesquisa que se fundamentam na perspectiva colaborativa nos processos de desenvolvimento de conhecimentos na área de Educação Especial.

De modo geral, a pesquisa-ação colaborativo-crítica vem apresentando meios de contornar o praticismo e o imediatismo da ação docente, visando, assim, possibilitar transformações no ambiente educacional, principalmente no que concerne à Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Dentre as observações, não podemos deixar de mencionar sobre a perspectiva que a colaboração traz a esses trabalhos, destacando a necessidade de ações que tornem a escola inclusiva, através do movimento de reconhecer seu caráter público, ao investir em políticas públicas que objetivam atender a qualificação dos profissionais da educação, ressignificando processos pedagógicos conscientes e voltados a ações coletivas que contribuam para a garantia de direitos (PEREIRA, 2021).

3.3 INDÍCIOS QUE NOS LEVAM AO CONTEXTO DA UFES

Objetiva-se, neste momento, indicar os estudos elaborados nos programas de pós-graduação em Educação e Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo. Consideramos que esse processo nos possibilita ir além da percepção do contexto regional, mas também ao contexto local, contribuindo para dimensionar qual estrutura mesoinstitucional é essa em que a pesquisa-ação tem ocupado seu espaço.

Assim, recorreremos, neste momento, ao repositório da Universidade Federal do Espírito Santo²¹, tendo como busca as produções do Centro de Educação, além dos *sites* individuais de cada programa de pós-graduação (Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE; Programa de mestrado Profissional em Educação – PPGMPE; Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores – PPGEEDUC; Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação

²¹ <https://repositorio.ufes.br/>

Básica – PPGEEB)²², de modo a sistematizar e selecionar pesquisas que se propõem à pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica de estudo, na área da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Tabela 1 – Relação dos programas de pós-graduação pertencentes a Universidade Federal do Espírito Santo e o ano de criação

Programa	Ano de criação
PPGE (Mestrado)	1978
PPGE (Doutorado)	2004
PPGEEB	2013
PPGEEDUC	2016
PPGMPE ²³	2017

Fonte: Elaborado pela autora com base nos históricos disponíveis no site específico de cada PPG.

Antes de apresentarmos o quantitativo encontrado, cabe destacar os anos em que foram criados os programas, no sentido de não gerar interpretações equivocadas com base no quantitativo encontrado em cada um deles. O histórico de criação, linhas de pesquisa pertencentes, e maiores detalhes destes programas, se dará no capítulo 6 desta dissertação.

A partir da busca e leitura dos resumos, chegamos a um total geral de 33 produções elaboradas nos PPGs. Vale observar que o PPGE, por ser o único a ofertar o curso de doutorado em todos os *campi* da universidade, é o único a expressar o quantitativo dessa natureza, conforme a tabela a seguir. Assim, relacionamos o quantitativo geral encontrado ao longo dos anos em cada um dos PPGs.

²² Parte das produções levantadas neste processo contribuiu para a construção da revisão de literatura exposta no capítulo 3.

²³ Importante considerar também o processo de publicação da Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) pela CAPES, que aprovou no mês de junho de 2023 a criação do Doutorado Profissional em Educação da Ufes.

Tabela 2- Produções dos PPGs (PPGE/ PPGMPE/ PPGEEDUC/ PPGEEB) pertencentes à Universidade Federal do Espírito Santo entre os anos de 2008-2021

Ano	PPGE		PPGEEB		PPGEEDUC		PPGMPE		Total geral
	D	T	D	T	D	T	D	T	
2008	2	1	-	-	-	-	-	-	3
2009		2	-	-	-	-	-	-	2
2010	1		-	-	-	-	-	-	1
2011	1		-	-	-	-	-	-	1
2012	1	1	-	-	-	-	-	-	2
2013	2		-	-	-	-	-	-	2
2014	2	2	-	-	-	-	-	-	4
2015		1	-	-	-	-	-	-	1
2016	2	1	-	-	-	-	-	-	3
2017	1	2	-	-	-	-	-	-	3
2018	-	-	-	-	1	-	-	-	1
2019	-	-	-	-	2	-	1	-	3
2020	-	-	-	-	-	-	2	-	2
2021	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Total geral	12	10	-	-	3	-	8	-	33

Fonte: Elaborado pela autora com base no *site* do Repositório da Ufes e site específico de cada PPG.

Nota-se uma parcela considerável de estudos que contemplam a temática de investigação elaborada diretamente, sendo que grande parte deles, por se tratar de uma pesquisa-ação, traz uma proposta interventiva que resulta em processos de formação continuada.

Para a seleção desses textos, consideramos também a frequência com que as palavras-chave se encontravam ao longo dos textos completos. Muitos dos estudos dedicam parte de um capítulo, ou objetivo específico para tal investigação, para além de estudos documentais, bibliográficos e entrevistas, no sentido de discutir e propor formações em contexto com profissionais da educação e outros sujeitos que vivenciam a escola, sobretudo os estudantes público-alvo da educação especial.

Outro ponto importante consiste na frequência de produções elaboradas em todos os anos desde 2008-2021. Ao longo desse processo, nota-se a mudança de eixo quanto ao número de produções, perpassando intensiva produção no PPGE entre os anos de 2008 a 2017. Posteriormente, a transição em número reduzido nas dissertações pertencentes ao PPGEEDUC, entre os anos de 2018-2019, e novamente um aumento no PPGMPE, entre os anos de 2019-2021, sobretudo durante a Pandemia da Covid-

19. Desse quantitativo, encontramos os autores-pesquisadores com os quais iremos conversar melhor no capítulo 7, são eles: Fernanda Silva (2019), Nazareth Silva (2019), Bento (2019), Islene Vieira (2020), Queiroz (2021), Brito (2021) e Soave (2021).

No PPGEEB não encontramos estudos que correspondessem à nossa temática de investigação, muitas vezes tratavam de disciplinas específicas, voltados para práticas pedagógicas com professores, no qual a formação continuada tinha pouco foco. Outro aspecto importante consiste em estudos que se debruçam sobre a perspectiva teórico-metodológica do estudo de caso, mas que se apropriam de algumas concepções da pesquisa-ação, por exemplo, o estudo de Raymundo (2010). Fundamentado na pesquisa-ação colaborativa, busca realizar uma formação com os profissionais da educação de uma escola de Educação Infantil do município de Vitória, no Espírito Santo.

Em estudo já realizado anteriormente (GUIMARÃES, 2014), corrobora-se a produção da Ufes na orientação epistemológica da pesquisa-ação na perspectiva colaborativo-crítica, sobretudo em estudos orientados pelos/as: Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus (13 estudos), Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida (7), Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira (2), Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira (1), Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor (3), Prof. Dr. Reginaldo Celio Sobrinho (2), Prof.^a Dr.^a Ines de Oliveira Ramos (1), Prof. Dr. Laércio Ferracioli (1) e Prof.^a Dr.^a Jussara Martins Albernaz (1).

Nesses aspectos, Anjos (2021) busca analisar os discursos que perpassam as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, sob a proposta de desenvolver mapas simbólicos sobre a existência de epistemologias nesses campos e suas interfaces. Ao realizar um levantamento geral dos estudos que discutem acerca das temáticas, analisa 44 produções, dentre as quais a pesquisa-ação surge enquanto campo epistemológico. Em dois estudos analisados, aponta que existe uma

[...] potência da pesquisa-ação colaborativo-crítica, para desenvolver inteligibilidade entre a universidade e as realidades locais nos contextos da Educação Especial e Educação do Campo em Interfaces, visto que relaciona a desierarquização, com a produção de conhecimento mútuo que possibilita a retroalimentação de saberes em traduções interculturais e ao mesmo envolve caráter epistemológico e político (ANJOS, 2021, p. 248).

Os movimentos empreendidos ao longo dos processos de pesquisa expostos elucidam sobre a importância das concepções teórico-metodológicas que autores

como Barbier (2004) trazem para a elaboração de formações fundamentadas na pesquisa-ação. Reforçam a necessidade de construção de processos formativos e ações que se proponham ao caráter emancipatório no envolvimento de todos no desenvolvimento da produção de conhecimentos.

Como enfatizado por Almeida (2010), a implicação do investigador e daqueles que participam provoca ressignificações, reforçando o caráter da pesquisa-ação como uma outra forma de pensar a pesquisa em educação, fundamentada sobre pressupostos críticos e coletivos. Dos indícios apresentados nos estudos, podemos apreender que o campo da Ufes vem ganhando espaço sobre trabalhos com foco em formação continuada na perspectiva inclusiva, fundamentando seus estudos na pesquisa-ação. É sobre esse conhecimento que vem ganhando destaque no contexto do estado do Espírito Santo que buscamos evidenciar e dialogar com os autores-pesquisadores do Grufopees/CNPq-Ufes.

Por sua vez, Guimarães (2014), sob a proposta de analisar os diferentes entendimentos de “saberes” e “fazeres” inclusivos presentes nas 37 produções (33 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado) do PPGE/Ufes, entre os anos de 2000 a 2010, destaca que grande parte dos resultados encontrados possuem foco na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação. Essas pesquisas, segundo o autor, têm sido elaboradas

[...] não no cogito do sujeito, mas no encontro entre diferentes seres humanos em constituição diferentes “Daseins”. Afinal, o Dasein não é “sujeito” do real, mas, como alguém incompleto, é lançado a um certo real, que também é latente de possibilidades. **Des-cobrir a si significa**, para o homem, dentro de uma perspectiva de nudez ontológica, **entregar-se a um mundo que é encontro, descoberta e finitude** (GUIMARÃES, 2014, p. 247, grifos nossos).

Nesse sentido, o destaque para a pesquisa-ação contribui para a elaboração de sentidos totalmente contrários aos que prescrevem a norma. Essa elaboração de um pensamento voltado ao Des-cobrir conduz os sujeitos ao “[...] escutar e, junto a esse escutar, buscam um fazer, ou melhor, um fazer-com” (GUIMARÃES, 2014, p. 256). Nesse movimento, apresentamos brevemente algumas pesquisas produzidas no contexto da Ufes, buscando enfatizar como esses textos dialogam sobre a influência da pesquisa-ação colaborativo-crítica e os processos que deram prosseguimento ao surgimento do Grufopees/CNPq-Ufes.

Assim, os trabalhos de Effgen (2011), Nogueira (2012), Alexandro Vieira (2012), Pattuzzo (2014) e Borges (2014), orientados pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus, propuseram-se a compor estudos sobre formação continuada na perspectiva inclusiva, fundamentados nas concepções teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativo-crítica no Estado do Espírito Santo. Assim, é importante, neste momento, apreender sobre suas perspectivas e movimentos de pesquisa.

Inicialmente, o estudo de Effgen (2011), através da pesquisa-ação colaborativo-crítica, envolve profissionais docentes, gestão da escola estadual e Secretaria de Educação. O estudo contou com a participação dos professores e alunos, sobretudo no enfoque aos estudantes público-alvo da educação especial de uma sala de aula. No decorrer do processo de investigação, a autora destaca a importância da articulação curricular e educativa sobre o trabalho colaborativo, de modo a construir atividades inclusivas, possibilitando a inclusão desses estudantes.

Assim, busca, através de uma ação formativa com a 4^a série do ensino fundamental, articular junto dos professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais práticas pedagógicas de modo a envolver os estudantes público-alvo nas atividades da sala de aula, provendo seu ensino-aprendizagem.

Outro estudo realizado em contexto escolar foi a tese de Alexandro Vieira (2012), que teve por objetivo investigar as ações constituídas por uma escola pública de Ensino Fundamental para o envolvimento de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar.

No estudo realizado pelo autor, ele também advoga sobre o direito de aprender dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Nesse sentido, trabalha com os professores e estudantes das séries de 1^o a 6^o ano. Os "diálogos-formação" constituídos ao longo da pesquisa foram momentos cruciais para o desenvolvimento da formação com os docentes da escola, viabilizando "[...] a articulação de outros olhares, pensamentos, encontros, experiências, reinvenção de pensamentos e construção de novas-outras concepções sobre ensino e aprendizagem, em uma relação dialética entre teoria e prática [...]" (VIEIRA, 2012, p. 142).

Nesse estudo, o trabalho colaborativo ocupa mais uma vez o espaço para a formação dos profissionais da educação, ao proporcionar momentos de diálogos em grupo, desenvolvendo práticas pedagógicas na medida em que a crítica é refletida em conjunto. De modo geral, as pesquisas mencionadas contribuem na apresentação sobre a implicação dos participantes nos processos. Assim, como Tripp (2005, p. 454) nos orienta, “[...] não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como elas podem participar melhor do processo”.

No caso de Nogueira (2012), propõe-se a acompanhar processos de concepções, sistematização, planejamento e materialização referentes ao *Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos em Educação Especial*, coordenado pelo grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus e realizado em parceria com a Secretaria de Educação e a Ufes, no período de março a novembro de 2011. O estudo contou com a participação de 58 gestores públicos da região metropolitana e região noroeste do estado do Espírito Santo. Ao longo da pesquisa, os participantes estiveram envolvidos durante todo o processo formativo, desde a elaboração do currículo do curso, até suas ações e aprofundamento teórico, resultando em práticas de intervenção em seus diferentes contextos municipais.

Dentre as reflexões obtidas nos momentos formativos nas Superintendências Regionais de Educação e na Ufes, as atividades realizadas tiveram principal destaque, ao englobarem a realização de planos de trabalho e intervenção por meio de propostas formativas nos municípios no estado do Espírito Santo. De modo geral, o estudo contou com o envolvimento de docentes do PPGE e discentes da iniciação científica e pós-graduação ligados à universidade, proporcionando uma troca e envolvimento nos diferentes momentos desencadeados pelo grupo.

Ainda em se tratando de estudos realizados em diferentes municípios do estado do Espírito Santo, a dissertação de Pattuzzo (2014), já mencionada nos estudos de Pereira (2021), desenvolve uma pesquisa voltada a investigar as possibilidades de ações articuladas pelo pedagogo em colaboração com outros profissionais da escola, com foco no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental. Assim, sob a proposta de transformação das práticas pedagógicas em uma escola municipal de Ensino Fundamental, buscou

proporcionar o envolvimento de diferentes profissionais da educação, entre eles gestores, professores de área e professores da Educação Especial, em um movimento colaborativo, realizado em 2013.

Das frentes de trabalho elaboradas ao longo do processo formativo, Pattuzzo (2014) aposta na observação, participação e nos “diálogos formativos” enquanto momentos de trocas e problematização trazidos para o contexto pelos participantes. Procura constituir ações colaborativas para impulsionar práticas que garantam o acesso ao conhecimento dos estudantes, especialmente do público-alvo da Educação Especial. Assim como no estudo de Alexandro Vieira (2012), esses espaços em que o grupo se reúne ampliam o pensamento, de modo a se aproximarem dos problemas reais que permeiam a vivência dos participantes.

Como argumentam Carr e Kemmis (1988), as prerrogativas necessárias pela defesa de uma pesquisa crítica se contextualizam a partir das práticas em ação, na medida em que, refletidas, são transformadas, contribuindo na renovação de uma “sociedade autocrítica” no campo educacional. Para Borges (2014), a pesquisa-ação colaborativo-crítica assume o contato entre pesquisadores e participantes a partir da elaboração de espaços reflexivos, observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Com o intuito de problematizar o atendimento educacional especializado, articulando a sala de aula comum e o atendimento dos estudantes PAEE, Borges (2014) realiza o estudo junto de professoras regentes, professoras especializadas e uma estagiária, sobre os processos de aprendizagem de dois estudantes PAEE. Em uma escola da rede municipal da Serra-ES, elaboram junto momentos de formação-reflexão. Para a autora, “A pesquisa possibilitou momento de formação-reflexão do vivido, por meio de diálogos-reflexivos. Os docentes refletiam sobre o momento vivido com isso, abordávamos sobre a prática e sobre a organização da escola” (BORGES, 2014, p. 111).

Sob a proposta de produzir sequências didáticas para os estudantes PAEE, os sujeitos envolvidos produziram conhecimentos no sentido de possibilitar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, um processo de aprendizagem não somente dos estudantes cujos propósitos circundam a elaboração da dissertação, mas também dos

profissionais da educação do contexto escolar. Sobretudo, os movimentos colaborativos também refletem na aprendizagem e processos formativos dos profissionais que perpassam, como diria Almeida (2010), “os meandros” dos processos de pesquisa.

Dos estudos apresentados, buscamos realizar uma visão geral dos sentidos que orientam a pesquisa proposta. Realizar uma análise como a ensejada se fundamenta firmemente no compromisso de buscar aprender com os autores que já tenham pensado a temática da formação, da inclusão escolar e também do campo teórico-epistemológico da pesquisa-ação. Assim como propõe Habermas (2012), os processos comunicativos ocorrem quando sujeitos, por meio de seus discursos, expressam livremente seus argumentos. Nesse sentido, buscamos apresentar, sem julgamentos, mas enfatizando as contribuições dos estudos para que possamos avançar neste campo do conhecimento.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS PARA O AGIR COMUNICATIVO: DIALOGANDO COM O REFERENCIAL

Pois a racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir *adquirem e empregam o saber* (HABERMAS, 2012, p. 31).

Com o advento da modernidade, novas formas de pensar a racionalidade no mundo contestaram as antigas visões filosóficas de universalização do conhecimento, as quais provocaram um reducionismo da razão. Através da crítica ao positivismo lógico, ao racionalismo crítico e ao construtivismo metódico, o século XX trouxe à tona autores importantes, que contribuíram para o campo das ciências sociais, ao basearem suas propostas teóricas na concepção de aproximação crítica e reflexiva entre a teoria e a prática.

Neste capítulo, pretendemos elencar as influências teórico-epistemológicas do pensamento de Jürgen Habermas, bem como os principais conceitos que circundam a pesquisa proposta no que diz respeito a: *racionalidade instrumental, racionalidade comunicativa, mundo da vida, discurso, mundo objetivo, consenso, argumento e atos de fala*. Sobretudo, busca-se enfatizar a influência da filosofia habermasiana para as pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da educação, bem como suas propostas de valorização da intersubjetividade humana e os desafios enfrentados na contemporaneidade.

4.1 O HERDEIRO DA ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo contemporâneo, nasceu em Dusseldorf, na Alemanha, em 1929. Hoje, aos 94 anos de idade, conta com uma variedade de obras célebres que se propõem à discussão de temas no campo da sociologia, epistemologia, política, economia, ética e cultura (GOMES, 2007). Em 1956, ingressou no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, enquanto assistente de Theodor Wiesengrund Adorno²⁴; posteriormente, em 1985, assumiu a cátedra de Filosofia na Universidade de Frankfurt.

²⁴ Desde 1933, encontrava-se exilado na Inglaterra e Estados Unidos devido ao regime nazista. Neste momento, havia retornado à Alemanha, após 16 anos.

Com a proposta de construir a Teoria do Agir Comunicativo, obra de maior ênfase de sua carreira, empreende um longo debate com diferentes intelectuais que marcaram o pensamento no século XIX e XX: os sociólogos Max Weber, Émile Durkheim e Talcott Parsons; os representantes da Teoria Crítica Theodor Adorno, Walter Benjamin e Max Horkheimer; além dos psicólogos e psicanalistas Sigmund Freud, Piaget, Georg Mead e, ainda, os filósofos Wittgenstein, Heidegger e outros (FREITAG, 1995).

Segundo o filósofo, o projeto para a modernidade elaborado pelos ideais iluministas teria provocado uma crise dos paradigmas na sociedade, resultando na falha do projeto emancipatório para a humanidade, provocando o reducionismo da razão, restrita a uma concepção instrumental do conhecimento (GOMES, 2007). Esse momento teria se convertido em processos de barbárie que marcaram o século XX e XXI, sobretudo com o advento da Segunda Guerra Mundial, que perseguiu os membros pertencentes à Escola de Frankfurt²⁵, da qual Habermas fazia parte.

Em entrevistas publicadas no jornal *El País* (HERMOSO, 2018; MARCOS, 2020), Habermas, enquanto filósofo contemporâneo, conta um pouco de sua perspectiva sobre os processos que vivenciamos na atualidade. Ao ser questionado sobre a *internet* e as mídias, bem como o desenvolvimento delas neste século, traz considerações relevantes sobre a importância desses meios de comunicação para conectar pessoas. Todavia, faz uma crítica sobre o processo de mercantilização em que tais meios vêm atuando, através de “bolhas” e “histórias falsas” publicadas nas redes sociais. Ainda acrescenta: “O que me irrita é o fato de que se trata da primeira revolução da mídia na história da humanidade que serve antes de tudo a fins econômicos, e não culturais” (HABERMAS *apud* HERMOSO, 2018).

Em outro momento, em entrevista concedida na viagem ao Japão para receber o Prêmio Kyoto²⁶, em novembro de 2004, abordou sobre algumas questões pessoais, sendo que, até então, pouco comentava sobre sua vida. Dentre as considerações sobre sua trajetória, menciona sua mudança de perspectiva ao sair do campo de

²⁵ O Instituto de Pesquisa Social ligado à Universidade de Frankfurt na Alemanha foi fundado por Felix Weil entre 1923-1924. Devido à perseguição do nazismo, os membros se exilaram em diferentes países, fundando outros departamentos da Teoria Crítica em países como França, Estados Unidos e Suíça.

²⁶ Prêmio concedido a importantes figuras atuais, por suas contribuições nos campos da cultura e da ciência (DW BRASIL, 2004).

estudos da medicina e entrar no campo da filosofia. Dentre os momentos que marcaram sua trajetória estão os “[...] crimes descritos nos julgamentos de Nuremberg, a falta de autocrítica de seus compatriotas e o medo de que a Alemanha recaísse no delírio que partira pela metade a história da humanidade” (MARCOS, 2020).

De fato, devido aos processos empreendidos pelo autor ao longo de sua carreira, ainda ativa, há ensaios e obras de destaque que perpassam as diferentes fases de compreensão do autor sobre a própria Teoria e, por vezes, reflexões que reforçam argumentos já colocados em obras no início da carreira. Assim como argumenta Andrews (2003, p. 131), “[...] não temos um contraste entre o Habermas jovem e o maduro, mas sim uma continuidade de uma linha central de argumentação”. No quadro abaixo, algumas de suas obras que se destacam.

Quadro 2 - Obras de Jürgen Habermas

ANO	TÍTULO DA OBRA
1962	Mudança estrutural da esfera pública
1968	Conhecimento e interesse
1968	Técnica e ciência como ideologia
1963 e 1971 ²⁷	Teoria e práxis: estudos de filosofia social
1981	Teoria do agir comunicativo – volumes 1 e 2
1980, 1983 e 1989 ²⁸	Consciência moral e agir comunicativo
1985	O discurso filosófico da modernidade
1992	Entre fatos e normas
1992	Direito e Democracia: entre facticidade e validade
1996	Inclusão do outro: estudos de teoria política
1998	A constelação pós-nacional: ensaios políticos
2004	O ocidente dividido
2004	Verdade e justificação

Fonte: Produzido pela autora a partir do quadro “As obras de Jürgen Habermas em Português”, elaborado por Bento (2019, p. 71).

²⁷ A obra originalmente foi publicada em 1963 e reeditada em 1971.

²⁸ Com base nas referências descritas pela obra de Gomes (2007), foram considerados os anos de 1980 e 1989; já Bento (2019) apresenta a versão do ano de 1983.

Segundo Gomes (2007, p. 23, grifos do autor), os estudos de maior ênfase na carreira, trazendo contribuições para a elaboração de sua teoria, distribuem-se nas seguintes fases:

[...] primeiramente, aos **estudos teórico-epistemológicos**, dos quais destacamos *Teoria e Práxis* (1962). *Sobre a Lógica das Ciências Sociais* (1967, 1970, 1982) e *Conhecimento e Interesse* (1968, 1973); uma segunda fase que compreende os **estudos pragmáticos**, da sua principal obra *Teoria do Agir Comunicativo* (1981) e *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1980, 1980) e uma terceira que é uma espécie de **retomada de toda sua obra à luz do significado epistemológico**, com *Verdade e Justificação* (2004).

Assim como apresenta Gomes (2007), as obras de Habermas têm contribuído para o campo dos estudos, sobretudo a educação, proporcionando reflexões significativas, ao reconhecerem o autor enquanto representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, interessado no aprofundamento na teoria crítica da sociedade. Dentre suas obras de maior relevância para a construção do que mais tarde seria a Teoria do Agir Comunicativo, em *Teoria e Práxis*, busca refletir sobre o cientificismo da modernidade e sua conseqüente “tecnocracia”. Para isso, conduz a uma filosofia cujos processos sociais “[...] devem poder ser compreendidos pelos sujeitos como resultado de sua consciência e vontade” (MELO, R., 2013, p. 20).

Já em *Conhecimento e Interesse*, crítica à visão objetivista sobre as ciências, Habermas concebe que a produção de conhecimento está diretamente ligada aos interesses que circundam determinada problemática. Assim, não existe “conhecimento desinteressado”, “[...] a teoria do conhecimento, [...] precisa ser inserida a partir da unidade entre conhecimento e interesse, sendo o interesse um *a priori* do conhecimento” (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 150).

Os movimentos empreendidos na primeira fase contribuíram para dar suporte ao que viria mais tarde a ser a *Teoria do Agir Comunicativo*, que traz muitos dos argumentos utilizados nas obras anteriores. Por meio da crítica ao cientificismo moderno, bem como à racionalidade que se impõe ao longo desse processo, Habermas busca constituir e dar suporte à racionalidade comunicativa que, por sua vez, contrapõe-se aos modelos totalizantes sobre o conhecimento, buscando compreender a racionalidade “[...] em sua dimensão processual na medida em que falantes e ouvintes buscam entender-se sobre o mundo objetivo, social e subjetivo” (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 152).

Assim, podemos apreender que a filosofia de Habermas se contextualiza a partir da vivência e dos efeitos que a história trouxe à atualidade, após o processo de ascensão dos governos fascistas no século XX, assim como a eclosão da Segunda Guerra Mundial e os horrores produzidos/cometidos pelo nacionalismo de extrema direita na Europa, no que diz respeito à morte de milhões de judeus, homossexuais, ciganos, pessoas com deficiência e opositores (anarquistas, socialistas, comunistas, social-democratas) políticos nesse processo.

Durante a Alemanha nazista, como nos apresenta Dias (2018), milhares de pessoas com deficiência passaram por procedimentos de esterilização e foram submetidas à eutanásia, sob leis e programas²⁹ organizados pelo estado para cometer tais atos. Sobretudo, a luta por justiça das vítimas que sobreviveram e de suas famílias, por anos, foi silenciada. Somente em 2007 foi reconhecida “[...] a situação como injustiça e crime do regime nazista, mas até hoje as vítimas com deficiência e suas famílias não foram indenizadas” (DIAS, 2018, p. 285).

Essas condições, a partir das reflexões empreendidas no pensamento de Adorno e Horkheimer (*apud* FOCAS, 2009, p. 153),

[...] colocaram em causa os dilemas do homem moderno, fruto do Iluminismo que condenou a racionalidade humana a uma razão instrumental, desvinculada da Natureza e da própria essência humana, materializada pelo progresso em todas as suas dimensões.

Ao aludir sobre os estudos de Horkheimer em sua obra *Teoria do fascismo*, Habermas (2012) acrescenta sua concepção sobre esse momento histórico, ao explicitar as formas como a racionalidade é cercada pela perspectiva cognitivo instrumental. Essa visão assume âmbitos da sociedade, a ponto de utilizar a revolta da natureza interna e subjetiva dos indivíduos, incorporando no sistema estrutural político-econômico da sociedade capitalista uma “dissolução da individualidade” (PETRY, 2011, p. 33). Nesse entendimento, o fascismo se expressa pela própria exploração da natureza subjetiva, a ponto de apelar aos grupos ou classes sociais, explorados pelos meios e técnicas de produção de massa, consideradas pelo filósofo “vítimas da razão instrumental”.

²⁹ A exemplo, a Lei para a Prevenção de Proles Geneticamente Doentes (GzVeN), de 1933, e o Programa de Eutanásia Aktion T4, que se estenderam por todos os territórios conquistados pelos nazistas (DIAS, 2018).

Assim, “Sob essa luz poderíamos descrever o fascismo como uma síntese satânica de razão e natureza - exatamente o inverso daquela conciliação dos dois pólos com a qual a filosofia sempre sonhou” (HORKHEIMER, 1967 *apud* HABERMAS, 2012, p. 636).

Portanto, Habermas (2012), ao elaborar sua teoria, parte da crítica à razão instrumental, já discutida por seus predecessores, como Adorno e Horkheimer. Por meio de sua filosofia, argumenta sobre a possibilidade de uma reconstrução da teoria crítica por meio da racionalidade comunicativa e concorda com Horkheimer que a racionalidade instrumental orienta-se “[...] por interesses subjetivos, os quais, quando transcendidos, dissolvem o caráter racional [...] pois não há uma razão objetiva capaz de sustentar uma unidade de sentido, o que acaba por ameaçar a própria integração social” (PETRY, 2011, p. 31).

4.2 O PARADIGMA DA LINGUAGEM E O GIRO LINGUÍSTICO

Ao inaugurarem uma Teoria Crítica da Sociedade, os filósofos da *Frankfurter Schule* (Escola de Frankfurt) sustentaram seu pensamento “[...] a partir de um ‘novo paradigma’, representado pela fusão do materialismo histórico com a psicanálise” (ALMEIDA, 2010, p. 32), concebendo a ciência sob uma perspectiva histórica, econômica e política. Nesse sentido, enquanto herdeiro da segunda geração do pensamento frankfurtiano, Habermas critica a teoria positivista, que busca explicar a existência de uma “consciência cientificista” da modernidade, condicionando a teoria como algo a ser contemplado, alheio aos interesses práticos da sociedade, concebida pelo filósofo e por outros membros predecessores da Teoria Crítica como *razão instrumental* (OLIVEIRA, 2016).

Como Almeida (2010), adotamos a concepção de Habermas enquanto “herdeiro” do pensamento crítico mobilizado pelos precursores da Escola de Frankfurt. Apesar disso, reconhecemos que outros autores apontam discordâncias quanto a essa “denominação” de herdeiro. Como apontado por Rouanet (1987 *apud* MEDEIROS; MARQUES, 2003), Habermas não vê a razão como Adorno e Horkheimer. Diferente deles que viam a razão como mecanismo para a dominação, Habermas vê como emancipação. Nesses aspectos Habermas pensa em “revigorar” essa razão por meio da linguagem, indo para além de Adorno e Horkheimer, os quais entendiam a razão

enquanto instrumento de dominação e ilusão iluminista, propondo, assim, a elaboração de uma teoria que recuperasse a razão atrofiada e subordinada pela razão instrumental (MEDEIROS; MARQUES, 2003).

Sobretudo, justificamos nossa aceção sobre o tema, tendo em vista a “posição negativa” frente ao mundo contemporâneo, especialmente de Adorno, pelo fato de o autor ser “[...] fruto de um contexto de exílio, frente a uma sociedade abalada pelo fascismo” (HABOWSKI; CONTE, 2018, p. 545). Desse modo, Habermas, enquanto geração “mais nova”, experimenta outro ponto de vista do contexto em que viveram. Para o autor, essa visão pessimista “[...] é originada no apego que eles ainda manifestam ao paradigma do trabalho. A sua maior expressão, o proletariado, foi subsumido ao sistema [...]” (PASCOAL, 2010, p. 7). Apesar disso, não deixa de compartilhar temas e reflexões com os precursores da teoria crítica, que influenciam a tentativa e proposta de ir para além e pensar novas formas de construção de uma sociedade e do próprio conhecimento por meio do agir comunicativo, empregado em um contexto de democracia deliberativa³⁰.

Nesse sentido, como apresentam alguns autores, Habermas rompe em alguns aspectos, tendo em vista refletir a partir de outras influências do período, como os filósofos que discutiam a respeito da importância da linguagem nos processos racionais. Ao propor o “paradigma da linguagem” enquanto fundamentação para a sociologia, Habermas acredita na possibilidade de emancipação dos sujeitos, ligada a uma legitimação obtida por meio da democracia. Assim, o filósofo rejeita a concepção de “fim da história”, “[...] pois tudo indica que ainda não alcançamos a autonomia e a responsabilidade plenas, imanentes à linguagem” (ANDREWS, 2003, p. 144).

Nessas discussões, cabe fazermos um leve sobrevoo ao debate apontado por Habermas e às críticas às concepções do giro linguístico discutidas por alguns autores, na tentativa de apreendermos também os avanços e possíveis limitações ao longo do processo de pesquisa, mas também entender no sentido de superar essas questões.

³⁰ Conceito desenvolvido pelo autor como proposta de construção/acordos na perspectiva do entendimento mútuo por meio da intersubjetividade promovida entre os sujeitos de um contexto.

Os filósofos (Ferdinand de Saussure, Roland Barthes, Jacques Derridá, Gilles Deleuze, Hayden White e Michel Foucault), durante o século XX, passaram a contestar a filosofia analítica que entendia o conhecimento empírico como objeto representado pela mente dos indivíduos.

Para isso, a “virada linguística” (*linguistic turn*) ou giro linguístico

[...] desloca a centralidade do objeto ou das coisas representadas na mente (ponto de partida da lógica formal) para a linguagem e as palavras. Nesse caso, as palavras (a linguagem e o discurso) tornam-se a referência (o centro ou ponto de partida) das coisas. [...] A centralidade do conhecimento não está nas coisas, mas, no discurso que elaboramos sobre essas coisas (GAMBOA, 2009, p. 3-4).

Nesse caso, dentre os autores que irão influenciar o pensamento de Habermas estão Ludwig Wittgenstein, com a discussão dos jogos de linguagem e suas diferentes aplicações com o intuito de atingir um objetivo, e John Austin, com a teoria dos atos de fala que apresentou a aplicação desta pragmática, ao aludir que “[...] as expressões linguísticas adquirem seu significado no uso e na ação (FERREIRA, M., 2013, p. 129). Assim, ambos os autores contribuem para a orientação de uma perspectiva pragmática da linguagem e suas múltiplas formas. A linguagem “[...] é assumida como elemento cultural que possibilita a interação e o compartilhamento de sentidos, normas, sem os quais não se pode pensar a vida em sociedade” (PASCOAL, 2010, p. 7).

Em contraposição a essa perspectiva, o giro ontológico realista, alguns autores (SACARDO; SILVA, 2017; GAMBOA, 2009) argumentam sobre uma nova conceitualização a respeito da propriedade de entendimento do objeto, sem que este exista independente do conhecimento que se tem sobre ele. Assim, a linguagem

[...] nega a materialidade do real e, desse modo, as estruturas subjetivas (linguagem) tornam-se as condições que possibilitam determinar esta materialidade. [...] antes de transformar - para aqueles que buscam a transformação da realidade como algo necessário e não apenas descrevê-la ou “redescrevê-la”, sob diversas maneiras – é preciso conhecer. Sem uma teoria científica do conhecimento da verdade não é possível interpretar corretamente o mundo, o homem e a sociedade e muito menos transformá-lo (SACARDO; SILVA, 2017, p. 31).

Entendermos as limitações do pensamento que fundamentam o estudo proposto contribui para que possamos perceber sob quais outras bases e aspectos podemos pensar a questão da linguagem ao lidar com as diferentes perspectivas de mundo.

Dessa forma, o giro ontológico chama atenção sobre a materialidade do objeto, situado historicamente, tendo em vista as relações de interesses de classe e econômicos que possuem poder e maior capacidade de se impor na arena política, podendo perverter a ideia de consenso, em que todos têm espaço para participar, previsto pela democracia deliberativa. Nesse sentido, os acordos propostos por Habermas sobre as decisões e a força do melhor argumento estariam no controle sobre aqueles que historicamente ocupam uma posição social privilegiada e que tiveram acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Assim, ao lidar com o objeto que procuramos conhecer, busca-se, por meio da pesquisa epistemológica, avançar sobre os aspectos linguísticos utilizados pelos autores das dissertações, sem esquecer as condições sociais e econômicas que atuam como pano de fundo nos contextos das produções. Nesse sentido, essas reflexões podem contribuir para entender de que modo o discurso e a força dos argumentos empregados podem exercer influência sobre um determinado contexto, tendo em vista que a pesquisa-ação difundida na América Latina já possui, dentre seus aspectos, “[...] a possibilidade de criar e possuir um conhecimento científico na própria ação das massas trabalhadoras [...]”³¹ (BORDA, 2022, p. 202, tradução nossa), trazendo este aspecto real e preocupado com a subversão ao sistema capitalista.

4.3 A PROPOSTA COMUNICATIVA HABERMASIANA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO

Tendo em vista o contexto apresentado, Habermas aposta na reconstrução do pensamento moderno (SILVA, A., 2017), a partir de uma Teoria do Conhecimento baseada na constituição do conhecimento elaborado por meio dos interesses humanos, os quais buscam um entendimento autorreflexivo concebido pela via comunicativa. Assim, esse movimento conduziria os sujeitos ao caráter emancipatório, a partir de uma *razão comunicativa* da sociedade. Nesse sentido, busca “[...] articular três conceitos: linguagem, racionalidade e ação; tais premissas quando devidamente

³¹ “[...] la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras [...]” (BORDA, 2022, p. 202).

conjugadas vão constituir um procedimento emancipatório” (FERREIRA, M., 2013, p. 11).

Conforme nos elucidava Almeida (2010), a racionalidade comunicativa proposta por Habermas encontra-se situada no *mundo da vida*³². Este, por sua vez, “[...] enquanto horizonte e condição de possibilidade da comunicação é frequentemente ameaçado pela burocratização e colonização, provocadas pela influência sistêmica” (MARTINI, 1996, p. 310) que coordena a sociedade capitalista e se assenta sob a racionalidade instrumental.

Para o filósofo, a racionalidade comunicativa

[...] traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem a experiência central da formação espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria da fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças a concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012, p. 35-36).

Através da comunicação entre os indivíduos, possibilitada pelo *medium* linguístico (linguagem), estariam os sujeitos discutindo meios de consensos provisórios e contextuais dada a realidade em que se situam. De modo geral, o agir comunicativo, na concepção do autor, não reduz o saber científico; ele capta os significados sociais que constituem a realidade social, proporcionando um saber que serve a um interesse prático racional que compreende e exemplifica as condições para comunicações e diálogos significativos entre os sujeitos e suas intersubjetividades (CARR; KEMMIS, 1988).

No agir comunicativo, o argumento e sua processualidade tomam centralidade quanto a seu uso pelos sujeitos, de modo que

Denominamos argumentação o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos [...]. A força de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento a respectiva pretensão de validade (HABERMAS, 2012, p. 48).

³² Propostos a partir do reconhecimento intersubjetivo sobre as pretensões de validade nos processos de comunicação linguística, estabelecidas a partir de consensos.

Por essa via, podemos definir os argumentos de dois tipos: no sentido fraco, voltado para as vontades individuais, e no sentido forte, quando se volta para o entendimento mútuo preocupado com a verdade para interesses de ação não somente individuais, mas preocupados em atender às vontades do coletivo (ALMEIDA, 2010). De modo geral, o outro e seu assentimento sobre determinados argumentos são essenciais para que o movimento comunicativo se concretize, expressando-se por meio de um agir comunicativo. É diferente dos argumentos fracos, fundamentados no agir estratégico, que pressupõe uma atividade finalista com objetivo próprio, ao elencar “[...] sua atividade finalista, refere-se a algo que deve ocorrer no mundo objetivo” (HABERMAS, 2012, p. 33).

Portanto,

[...] os processos decisórios dependem fundamentalmente da correlação de forças existente, entre os grupos e as classes, bem como, as frações de classes sociais fundamentais de determinada conformação social. O melhor argumento está submetido aos projetos de sociabilidade, de administração e organização da vida social, que se contrapõem nas múltiplas esferas da mundanidade vivida cotidianamente. O melhor argumento não existe em-si, é sempre um para-si (SILVA, M., 2018, p. 70).

Habermas (2012), ao propor a construção de uma democracia deliberativa, compreende a intersubjetividade enquanto movimento chave para os processos comunicativos. Assim, a racionalidade comunicativa pode ser compreendida em sua dimensão processual na medida em que falantes e ouvintes buscam se entender sobre o mundo objetivo, social e subjetivo, intencionando movimentos livres de coerções sobre as ações voltadas à superação por meio de consensos. Para isso,

[...] o sujeito é, antes de tudo, comunicativo e busca o consenso, por meio de “atos de fala”, ancorados por um “saber de regras”, que assegura o significado resultante de acordos instituídos por uma comunidade de interlocutores que argumentam constantemente (TREVISAN *et al.*, 2015, p. 867).

Na prática, esses processos de entendimento se dão pela via do discurso expresso pelos argumentos explícitos nos “atos de fala”³³ dos sujeitos, que “desproblematizam” no plano discursivo a respeito da ação/prática. É nesse sentido que o diálogo entre a teoria habermasiana e os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação

³³ Fundamentado sobre os estudos de Austin e Searle, Habermas se apropria dos conceitos de “atos de fala” por compreender que toda expressão linguística tem por si só uma “força ilocucionária” na qual expressa uma ação sob a pretensão de ser validada (GOMES, 2007).

crítica coadunam sobre aspectos filosóficos e possibilidades de entendimento sobre o mundo. Esses entendimentos se reúnem sob a iniciativa de elaborar um conjunto de propostas que possam transformar a realidade objetiva, “[...] habilita[ndo] assim a possibilidade de deliberar sobre os problemas da prática por meio da cooperação entre perspectivas racionais que possuem o compromisso de orientar as ações diante do mundo” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p. 56).

Vale ressaltar que não é qualquer discurso que se torna válido nesse processo, mas aquele aceitável, que se apresente pertinente dentro de uma comunidade que, por sua vez, utiliza-se da ação comunicativa se movendo em direção aos entendimentos concebidos deliberadamente. A partir dos argumentos esclarecidos, percebe-se a dimensão do discurso por duas vias, tanto o discurso teórico, meio pelo qual as experiências e pretensões de verdade são tematizadas, quanto o discurso prático, no qual se tematiza e avalia se determinada norma de ação pode ser fundamentada (HABERMAS, 2012).

Quanto ao discurso, o que nos chama atenção é a forma como nas sociedades atuais se estabelecem as relações de poder, dentro das próprias democracias liberais. Assim, como apontam Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal que organiza atualmente nossos modos de entender o “homem” foi subvertida a uma ideia do consumo, competitividade, eficácia, subjetivação, sob a caracterização de um “sujeito empresarial”.

A figura do “cidadão” investido de uma responsabilidade coletiva desaparece pouco a pouco e dá lugar ao homem empreendedor. Este não é apenas o “consumidor soberano” da retórica neoliberal, mas o sujeito ao qual a sociedade não deve nada, aquele que “tem de se esforçar para conseguir o que quer” e deve “trabalhar mais para ganhar mais”, para retomarmos alguns dos clichês do novo modo de governo. A referência da ação pública não é mais o sujeito de direitos, mas um ator autoempreendedor que faz os mais variados contratos privados com outros atores autoempreendedores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 374).

A partir disso, pode-se constatar que, tendo em vista a problemática que se coloca na sociedade neoliberal atual, sob a ameaça à democracia e aos direitos sociais, deve-se ter em mente, ao longo do processo de análise proposto, ao dialogar com os autores das dissertações, a percepção desses aspectos nos estudos. Tal identificação resulta na tentativa de perceber possíveis nuances de como essas relações se colocam ao longo dos movimentos de investigação e as esferas de valor que

influenciam nossa percepção sobre o mundo, o homem, o sujeito, a inclusão, a formação continuada e a deficiência.

Num contexto mais específico, o Grufopees/CNPq-Ufes tem buscado, nos últimos anos, uma aproximação com as diferentes realidades, sob a proposta de “desproblematizar” pela via do discurso diferentes contextos no estado do Espírito Santo. É nesse modo de compreender os processos de produção de conhecimento pela via do interesse mútuo e de acordos provisórios sobre inclusão escolar e a formação continuada de profissionais da educação que a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundamentada na crítica da perspectiva habermasiana, busca, pela via da linguagem, articular com esses cotidianos.

Esses processos de conhecimento têm se fundamentado na dinâmica de ação-reflexão-ação, por meio das espirais cíclicas da pesquisa-ação. Na medida em que os sujeitos consentem coletivamente acordos mútuos, oportunizam meios para entendimento do mundo que os cerca, possibilitando ampliar o conhecimento das estruturas políticas e institucionais que organizam seus cotidianos.

Passamos, a seguir, ao objetivo de constituir uma fundamentação sobre os conceitos trazidos até aqui, na tentativa de aproximar as discussões sobre racionalidade, argumentos, discurso e atos de fala com o campo da educação e sob a proposta de pensar uma pesquisa por meio do diálogo a partir da racionalidade comunicativa.

4.4 RACIONALIDADE COMUNICATIVA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

No projeto de emancipação da sociedade empreendido pelos iluministas, a educação se apresentava enquanto principal meio na garantia desse processo. Nesse sentido, assim como vinha criticando os pensadores da Teoria Crítica, bem como o filósofo que elencamos para o estudo, a educação acabou por se alienar aos interesses de um grupo, neste caso, a sociedade/classe burguesa.

No contexto brasileiro, as consequências desse processo se deram por uma série de ações, sobretudo no final do governo de Fernando Henrique Cardoso. Por meio da “reforma do Estado”, aos poucos, o setor empresarial foi tomando os espaços

escolares, incentivando a competição e o tecnicismo, seja por meio de concessão de bônus, ou a flexibilização do sistema de concessão de gestão e *vouchers* por meio da atribuição de bolsas de estudos, expressos por meio da lógica “[...] de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições) [...]” (FREITAS, 2012, p. 383).

Para Pedro Goergen (2005), a questão da educação e a ética tem percorrido todo o passado histórico da civilização até o pensamento moderno. Segundo o autor, os estudiosos da teoria crítica entendem a educação a partir de uma referência de “consciência moral”, por meio da “[...] conscientização dos jovens e adultos a respeito da necessidade de transformações sociais e individuais que visem uma organização social mais digna e justa” (GOERGEN, 2005, p. 1001).

No campo da pesquisa educacional, a abordagem comunicativa tem sido levantada enquanto tarefa complexa, por acompanhar um movimento contrário aos adotados por formações acadêmicas. Nesse sentido, tem se constituído, no campo da educação, “[...] uma coexistência de abordagens teórico-metodológicas que permitem tratar os problemas referentes aos processos formativos de múltiplas maneiras” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 411). Assim, a responsabilidade se volta para o investigador, a quem caberá escolher a melhor abordagem teórica que contribua para a sua problematização.

Tendo em vista os problemas investigativos apontados na área da formação de professores, apesar do aumento quantitativo das pesquisas, pouco se avança na discussão, ocasionando “[...] falta de memória, despreocupação com a avaliação da legitimidade das pesquisas, falta de diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas e despreocupação com a totalidade” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 412).

Dessa forma, uma das correntes que reconhece o campo da hermenêutica reconstrutiva³⁴, apesar de pouco teorizada no campo da formação de professores, fundamenta-se na racionalidade comunicativa. Esta, por sua vez, apresenta-se

³⁴ Considerada por alguns autores como hermenêutica crítica por incorporar uma síntese entre as abordagens crítico-dialéticas, como suas concepções de “críticos” e “evolutivos”, e fenomenológico-hermenêutica, sobre conceitos de “contexto”, “mundo da vida” e “compreensão” (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

contrária à transferência feita da ciência tradicional para as ciências sociais, necessitando dos sujeitos que constituem o mundo. Desse modo, procura ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque “[...] busca não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 154-155).

Como enfatizado anteriormente, é na linguagem que Habermas (2012) encontra a possibilidade de desvincular a racionalidade instrumental, transformando-a em comunicativa. Assim, os consensos são sempre provisórios, pois podem ser modificados a depender das situações e pressupostos levantados para discussão pelos sujeitos de uma dada coletividade. Nesse sentido, quando falamos de racionalidade comunicativa, na visão de Habermas (2012), significa considerar um processo de emancipação da razão humana, superando os aspectos instrumentalistas e tecnicistas que alienam o mundo da vida, representados por meio do sistema capitalista neoliberal.

No agir comunicativo, o argumento exposto por meio do discurso se expressa pelos “atos de fala” que atuam como o *medium* para o entendimento. Assim se constituem à medida que o falante aproxima seus argumentos a pretensões de validade criticáveis, são elas: pretensão do enunciado como verdade, pretensão de que a ação de fala esteja correta e que a intenção proferida pelo falante represente o que realmente pensa. Criticáveis, pois dependem do “sim” ou “não” do ouvinte que recebe o enunciado. Sendo assim, o discurso permeado por argumentos “fracos”, que busca um fim em si mesmo ou que não motive, não possui condições de ser comunicativo, tendo em vista que o falante tem uma intenção não verdadeira sobre o que está proferindo, manipulando com o que argumenta (HABERMAS, 2012).

Dessa forma,

[...] no agir comunicativo os participantes não se orientam em primeira linha pelo êxito de si mesmos; perseguem seus fins individuais sob a condição de que sejam capazes de conciliar seus diversos planos de ação com base em definições comuns sobre a situação vivida (HABERMAS, 2012, p. 496).

Assim, o entendimento mútuo passa a ser uma das tarefas nos processos comunicativos, pois ele quem possibilita a superação e conciliação de argumentos que se voltem para determinada situação e possam ser tomadas decisões

consensuais para se colocarem em ação em benefício de todos. Levando em consideração que tanto o agir estratégico quanto o agir comunicativo podem falhar, ambos possuem a mesma oportunidade de estarem em um espaço de diálogo entre os sujeitos. O que nos interessa nesse processo é justamente a forma como se concebem ambas as perspectivas e como nos movimentos de pesquisa elas se presentificam, ou não.

Como apresenta Mühl (2011), a racionalidade comunicativa para o campo da educação não se reduz a uma análise por meio da percepção da racionalidade sistêmica e sua substituição orientada pela racionalidade comunicativa nos contextos educacionais.

[...] é preciso proceder a uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que, podemos concluir de antemão, jamais deixará de sofrer interferências das instâncias mencionadas. [...] por meio da teoria da racionalidade comunicativa, pode-se instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa, cujo resultado será sempre uma síntese precária, suscetível à revisão permanente e à nova reconstrução (MUHL, 2011, p. 1042).

Para que se possa falar de um movimento de pesquisa que leve em conta a racionalidade comunicativa de Habermas, é preciso mais que uma postura observadora e crítica de interpretação, necessita-se da participação do outro. Além disso, inserimo-nos também nesse processo de diálogo enquanto falante e ouvinte e nos questionamos: Dentre as concepções da pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvidas nas produções científicas, que inovações no campo teórico-metodológico trazem as produções do Grufopees (CNPq/Ufes)? Em que contexto histórico-social e político-institucional se organizam as produções do Grufopees/CNPq-Ufes? A partir de quais dimensões no campo da ciência se pretende a construção de conhecimentos? E que conhecimentos são esses?

Parte-se do pressuposto de que o aprofundamento e a inserção dos círculos argumentativos pela via dialógica possibilitam nos aprofundarmos na matriz epistemológica e no contexto microssocial do grupo, na tentativa de expressar e discutir sobre as diferentes formas de realizar estes processos de pesquisa-ação colaborativo-crítica. Acreditamos que possa expressar entendimentos de mundo, homem e sociedade que caracterizam o contexto macroestrutural e as influências do

mesoinstitucional das instituições e condições de realização da pesquisa nessas expressões discursivas.

Desse modo, entende-se que a racionalidade comunicativa enquanto perspectiva teórico-epistemológica adotada contribuirá enquanto meio de “[...] assegurar critérios de qualidade e de confiabilidade às pesquisas educacionais e ampliar a oportunidade de sucesso das produções nas práticas cotidianas” (DEVECHI, 2010, p. 270-271).

A proposta de realizar uma análise no campo dessa teoria do conhecimento nos exige crítica no sentido de proporcionar movimentos ora de distanciamento, ora de aproximação, tendo em vista que os círculos argumentativos nos possibilitam compreender um universo de argumentos pelo *medium* linguístico, mas que exige do pesquisador/mediador critérios de seleção e argumentos comprometidos com as pretensões de validade, como exigem os processos comunicativos.

Sendo assim, buscamos nesta pesquisa destacar essas perspectivas, na medida em que vivenciamos esse processo enquanto membro do grupo de pesquisa em análise e nos apropriamos dos conceitos desenvolvidos pelo grupo, os quais perpassam a racionalidade sugerida por Habermas. Ao longo dos encontros, para além dos estudos teóricos, as discussões a respeito da participação e comunicação estão sempre em cena. Esse movimento de troca de conhecimentos nos permite refletir melhor e aos poucos entender e assimilar como a concepção habermasiana faz sentido para a pesquisa em grupos que se propõem a se debruçar sobre os processos formativos educacionais.

5 A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA: ESTRATÉGIA PARA O DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES

Tendo em vista nossa proposta de analisar as produções científicas do Grufopees/CNPq-Ufes entre anos de 2013 a 2022 sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área da Educação especial na perspectiva da inclusão escolar, considerando os contextos histórico-social e político-institucionais em que foram produzidas, busca-se, neste capítulo, expor as concepções teórico-metodológicas que orientam a pesquisa proposta. Apresentamos uma análise epistemológica que dialoga com a perspectiva da racionalidade comunicativa de Habermas (2012), a partir dos Círculos Argumentativos, além das propostas que procuram perpassar o universo de produção científica do grupo de pesquisa.

Para isso, o capítulo organiza-se a partir de quatro tópicos: inicialmente, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa qualitativa e a análise epistemológica. Depois disso, definimos alguns aspectos do contexto em que a pesquisa se insere, articulando o campo de estudo na Ufes, bem como seus desdobramentos sobre o Grufopees (CNPq/Ufes), descrevendo os participantes e os processos de pesquisa desenvolvidos até então. Após esse momento, caracterizamos os três movimentos desencadeados para a produção de dados nos seguintes subtópicos: a) a caracterização da busca pelos aspectos externos *macroestrutural*, *mesoinstitucional* e *microsocial* que permeiam as produções do grupo; b) a organização para a elaboração do levantamento e mapeamento das produções bibliográficas e técnicas do Grufopees (CNPq/Ufes) entre os anos de 2013-2022; e c) a proposta para o registro e organização dos dados, a partir do instrumento da “Matriz Epistemológica”, desenvolvido por Régis Silva (2013) e Gamboa (2018), caracterizando os aspectos internos que fundamentam a construção das dissertações selecionadas para a análise. Por fim, apresentamos a perspectiva de análise dos dados obtidos, a partir dos “Círculos Argumentativos” (ALMEIDA, 2010), fundamentados na filosofia habermasiana, com foco nos conceitos de discurso, argumento e atos de fala, buscando articular um diálogo comunicativo.

Nessa direção, acreditamos na importância de assumirmos também nosso lugar enquanto sujeito epistemológico³⁵ no processo de pesquisa, de modo que

[...] a relação com os fenômenos ou objeto deve ser feita por meio da sensibilidade, dos elementos concretos da corporeidade. Devem-se utilizar todos os sentidos para obter respostas. Olhar, ouvir, tatear, cheirar, degustar com cuidado, atenção, demoradamente, de forma sistemática para obter informações válidas a fim de possibilitar registros, verificações e constatações para garantir respostas mais confiáveis sobre os fenômenos indagados (GAMBOA, 2013, p. 57).

Assim, buscamos uma atitude de análise atenta e crítica diante dos objetivos elencados na pesquisa, procurando reconhecer os sujeitos/autores na produção de um trabalho que se dedique, por meio do diálogo, a constituir movimentos de reflexão com as pesquisas selecionadas, de modo a realizarmos um estudo confiável e ético.

5.1 PRESSUPOSTOS PARA A PESQUISA QUANTI-QUALITATIVA E A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA

Nossa pesquisa caracteriza-se enquanto um estudo de caráter quanti-qualitativo do tipo bibliográfico e documental (GIL, 2002), por possibilitarmos uma cobertura mais ampla das produções sob “[...] o movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico [...]” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44) e o acesso a documentos que ainda não receberam um tratamento analítico, permitindo investigar as ações de pesquisa concentradas na Universidade Federal do Espírito Santo sobre os estudos realizados pelo Grufopees (CNPq/Ufes).

Assim, concebemos a pesquisa quanti-qualitativa, por considerarmos importante lidar com dados expressos por um sistema numérico combinado aos processos de intersubjetividade humana, de modo a compreendê-los considerando suas contradições e interpretá-los de forma constante, visando garantir a elaboração de possibilidades a partir do que se compreende (MINAYO, 2012). Mais do que caracterizar a pesquisa, assim como nos elucida Gamboa (2003), é preciso ter

³⁵ Na concepção de Piaget, baseada em sua teoria sobre a Epistemologia Genética, existem diferentes formas de o sujeito se constituir: seja o sujeito cognitivo, aquele capaz de inferir sobre a sociedade em que vive; seja o sujeito psicológico que percebe, sente necessidade, possui desejos e se emociona; o sujeito biológico que age dentro das perspectivas, orientado pelo instinto/genético; e por fim, o sujeito epistêmico que se constitui de uma forma radical sobre a tomada de consciência sobre suas ações, fundamentando-se pela “[...] ideia de um sujeito que é, na medida em que se faz”, constituindo-se a partir da troca com o outro (BECKER, 1999, p. 85).

cuidado para não cairmos no reducionismo de uma simples classificação de técnicas e métodos, pressupondo, assim, o "l^ocus epistemológico" no qual o pesquisador observa a realidade.

Para Habermas (2012), a racionalidade comunicativa empreende diferentes movimentos, sobretudo nos processos sobre a pesquisa-ação, em que se advoga por uma intersubjetividade sempre presente. O discurso empreendido possibilita aos sujeitos alcançarem o entendimento mútuo, pela via do discurso teórico e prático (HABERMAS, 2003), de modo que as racionalidades que se pretendem nos processos comunicativos sobre pesquisa-ação colaborativo-crítica e formação continuada na perspectiva da inclusão escolar se apresentam como maneiras reflexivas de fundamentar os processos de constituição do conhecimento dentro de uma coletividade emancipadora, em que as situações vividas são desproblematizadas³⁶ pela via argumentativa, na direção de consensos provisórios.

Na tentativa de organizar caminhos que possam nos conduzir a um processo investigativo, orientado na perspectiva de Gamboa (2018), as perguntas são essenciais. Mesmo que em primeiro momento elas não sejam respondidas diretamente, procuramos levantar espaços que possibilitem dialogar uma experiência que perpassa: Em que sentido a racionalidade construída entre os sujeitos participantes dos movimentos possibilita elaborarmos este debate de modo comunicativo? Sabendo que o grupo, bem como as pesquisas partem da perspectiva comunicativa, como essa comunicação se estabelece? Se é colaborativa e crítica, somente há processos grupais? Ou algumas decisões partem individualmente de interesses do grupo e/ou do pesquisador?

Assim, pretendemos evidenciar as racionalidades fundamentadas e como se apresentam nos estudos, de modo que possamos questionar: Como os sujeitos autores-pesquisadores se inserem nos processos comunicativos? O que o assentimento desses sujeitos nos diz sobre a elaboração de políticas de formação educacionais voltadas para a inclusão de sujeitos público-alvo da Educação Especial?

³⁶ Utilizamos este termo em diferentes momentos na produção deste texto em que concebemos o processo de problematização da realidade que cerca os sujeitos envolvidos. Assim, este processo de crítica à realidade existente se favorece quando os sujeitos, comunicativamente, pela via dos argumentos, consideram as pretensões de validade e as potencialidade que os processos argumentativos possuem.

Na tentativa de captar esses movimentos, debruçamo-nos sobre os aspectos internos e externos que permeiam os estudos, sobretudo o que condiz com os processos histórico-sociais e político-institucionais que atravessam os contextos das pesquisas colocadas em análise. Buscamos reconhecer as condições que atravessam nosso contexto de produção e, nesse sentido, concordamos que

A pesquisa científica não é, portanto, uma atividade neutra, realizada ao acaso e movida pela curiosidade imparcial do pesquisador. Ela é, sim, de fato, influenciada pelo contexto social mais amplo (como, por exemplo, as condições sócio-político-econômicas de determinada sociedade), por contextos mais específicos (relacionados à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças etc. (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 375).

Para o método elencado da análise epistemológica, visamos elucidar o pioneirismo do autor Silvio Sánchez-Gamboa neste campo de pesquisa no Brasil (BALECHE; MOREIRA; MARTINELLI, 2008), assim como situar o campo da epistemologia e da análise destes estudos. Por fim, visamos caracterizar os estudos que fundamentaram o instrumento proposto por Gamboa, mas aperfeiçoado e reelaborado por outros autores. Para isso, advogamos que

Os balanços, conseguidos através de uma análise epistemológica, permitem aprofundar nos problemas e questões que geraram o conhecimento, assim como elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados. As análises revelam, ainda, os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular (GAMBOA, 2013, p. 78).

Na concepção de Silvio Sánchez-Gamboa (2010, 2013, 2018), a constituição de uma pesquisa se dá a partir do “mundo da necessidade”, ou seja, de um problema concreto em uma sociedade historicamente situada, de modo que, no próprio ato de investigar, a pesquisa científica se expressa por elementos explícitos e implícitos. Estes, por sua vez, se evidenciam por meio de concepções técnicas, teóricas, metodológicas e epistemológicas, podendo ser expressas a partir da lógica dialética reconstituída entre perguntas e respostas de uma pesquisa.

Dado o aumento do número de produções científicas na área da educação a partir dos anos de 1970, ao serem criados os cursos de Pós-Graduação no país (GAMBOA, 2013), houve um aumento significativo das produções científicas. Surgiu, assim, a necessidade de se pensarem formas e estudos que se propusessem a analisar a qualidade e as contribuições advindas dessas pesquisas.

O autor fundamenta seus estudos no campo investigativo conhecido como “pesquisa da pesquisa”³⁷, que busca analisar e avaliar as diferentes formas de organizar e de realizar pesquisas no campo da educação, bem como seus processos e impactos (VIELLE; FIGUEROA, 1979). Assim, propomos realizar uma pesquisa de análise epistemológica que conceba o campo dos grupos de pesquisa fundamentados em pesquisa-ação, orientados para a formação na perspectiva inclusiva.

O campo da epistemologia consiste em articular de forma crítica a relação entre a filosofia e a ciência, evidenciando interesses filosóficos e ideológicos nas pesquisas científicas (ALMEIDA, 2010; SOUZA, J., 2011). Além disso, identifica-se esse campo enquanto um estudo *a posteriori* do processo de conhecimento, tendo em vista se debruçar sobre produção científica cujos dados já foram analisados e passaram por crivo avaliativo. Assim, assumimos que

O papel da epistemologia crítica consiste em mostrar que os cientistas precisam estar ativamente conscientes de todas as implicações de seus produtos intelectuais e faz isso interrogando sobre “as visões de mundo” que estão implícitas na atividade científica, tentando descobrir nela pressupostos e condicionamentos. Ao mostrar que as ciências não se impõem por si mesmas; que seus resultados e virtudes não se impõem de modo evidente e triunfante; que as ciências não constituem a verdade das sociedades, essa epistemologia tem por objetivo interrogar-se sobre a responsabilidade social dos cientistas e dos técnicos (SOUZA, J., 2011, p. 21).

A ênfase da análise sobre o método se torna essencial na abordagem epistemológica, tendo em vista que esse método realiza a aproximação do investigador com seu objeto, definindo as diferentes formas de problematizar os contextos (GAMBOA, 2013). Por se tratarem de pesquisas elaborados no âmbito de um grupo de pesquisa, deve-se ter em mente as perspectivas de mundo, homem, formação, inclusão, bem como outras que possam traduzir, por meio dos argumentos diferentes ou semelhantes, modos de pensar a educação e processos formativos construídos a partir da direta participação dos sujeitos envolvidos colaborativamente na produção de conhecimentos.

Assim, o campo epistemológico de análise do conhecimento contribui para pensarmos quais reflexos a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem proporcionado para a comunidade acadêmica, educacional e social. No campo da epistemologia, como dialogar e perceber os movimentos de ação fundamentados a partir de uma

³⁷ Também definido como “investigação metodológica”, “investigação epistemológica”, “meta-pesquisa”, ou ainda “metaciência” (VIELLE; FIGUEROA, 1979).

racionalidade comunicativa? Quais avanços o Agir Comunicativo e a filosofia crítica trazem para os processos de pesquisa-ação colaborativo-crítica das pesquisas elencadas?

As pesquisas qualificadas como “investigações epistemológicas” apreendem da Epistemologia elementos que possibilitam conhecer: a) os diversos pressupostos implícitos nas pesquisas; b) os tipos de pesquisa que vem sendo desenvolvidos numa determinada área do saber; c) suas tendências metodológicas; d) pressupostos filosóficos e ontológicos; e) concepções de ciência; bem como os condicionantes sócio-econômicos que determinam a produção científica, a aplicação dos seus resultados e processos de veiculação (SILVA, Régis, 2004, p. 12).

O campo da abordagem epistemológica tem como referência o instrumento que ganhou forma a partir dos estudos do “Esquema para a análise paradigmática”, elaborado por Bengoechea, Cortés e Zemelman (1978). Os autores articulam a discussão sobre a concepção de paradigma, entendido enquanto “lógica reconstituída”, tendo como perspectiva investigativa as diferentes “[...] maneiras de ver, decifrar, analisar e articular os elementos de uma determinada produção científica” (SOUZA, J., 2011, p. 61).

Nesse contexto, concebemos que as diferentes abordagens epistemológicas, assim como o tratamento dos dados dependem da perspectiva de análise elencada pelo investigador, possibilitando pensarmos novas e diferentes formas de interpretação sobre um dado objeto investigado, reconhecendo também as influências exercidas sobre o contexto de investigação. Assim, as pesquisas voltadas para a análise epistemológica do conhecimento ganham destaque por desenvolverem a crítica como principal atividade, de modo que “[...] conduz-nos, por esse motivo, a novos conceitos, novas teorias, revisões epistemológicas, destruição de mitos e pressupostos, bem como a elaboração de novas metodologias de investigação” (GAMBOA, 2018, p. 75).

A pesquisa que propomos desenvolver visa investigar de que modo a pesquisa-ação tem sido apropriada por estudos do Grufopees/CNPq-Ufes na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar que têm como objeto a formação continuada de profissionais da educação. Buscamos reconhecer esses processos, a fim de entender de que forma as pesquisas têm sido conduzidas e fundamentadas, identificando possíveis lacunas, bem como suas contribuições para os diferentes contextos em que se articulam.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Sendo o método referido destaque para a análise epistemológica, procuramos desvelar os estudos do grupo de pesquisa, a partir das pesquisas realizadas na Ufes com foco na formação continuada na perspectiva na inclusão escolar, fundamentada na perspectiva da pesquisa-ação, a partir das ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees - CNPq/Ufes) que, desde o ano de 2013, desenvolve estudos por meio de projetos de pesquisa e extensão, problematizando diferentes contextos da realidade capixaba.

Para isso, buscamos nos debruçar sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, de forma a perceber a importância da pesquisa-ação colaborativo-crítica enquanto metodologia possível para os processos formativos em educação. Assim como nos propõe Habermas (2012), consideramos os sujeitos envolvidos neste processo, reconhecendo nossa inserção enquanto mediadora do diálogo proposto (ALMEIDA, 2010).

A participação dos autores-pesquisadores das pesquisas analisadas, mesmo que indiretamente, pela via da escrita dos textos produzidos, os constitui como participantes diretos do grupo, no sentido de produzirem experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que podem ser interpretadas por nós e traduzidas pelo leitor. A seguir, traçamos brevemente um histórico da constituição do campo de investigação que circunda o grupo, situado na Ufes, com foco no desenvolvimento que deu origem aos movimentos de pesquisa do grupo.

Um dos conceitos mais amplos da teoria de Habermas (2012) diz respeito à constituição do mundo da vida que, para o autor, atua como pano de fundo das ações comunicativas realizadas em torno de um entendimento. Assim,

Em suas realizações interpretativas, os envolvidos em uma comunidade de comunicação estabelecem limites entre o mundo objetivo, único e seu mundo social intersubjetivamente partilhado de um lado, e os mundos subjetivos de indivíduos e de (outras) coletividades (HABERMAS, 2012, p. 138).

Pensando no processo de constituição de realidade esperada, vemos o grupo de pesquisa dentro desse processo de interpretação entre os diferentes mundos existentes no campo da teoria habermasiana. Isso diz respeito aos sujeitos, suas realidades e concepções trazidas para o âmbito do grupo, contribuições agregadas e

apreendidas ao longo dos últimos anos. No caso do contexto de elaboração do grupo, vê-se um movimento intensivo de articulações com contextos do território capixaba, tido como mundo social intersubjetivamente partilhado entre todos os sujeitos envolvidos nesses processos.

5.2.1 O surgimento do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees/CNPq-Ufes)

Cabe-nos, neste momento, perpassar o desenvolvimento de processos investigativos e formativos que contribuíram para fundamentar os processos de pesquisas propostos pelo grupo de pesquisa. Nessa perspectiva, apresentamos brevemente o movimento iniciado pelo grupo de pesquisa liderado pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus e os desdobramentos dos movimentos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo Grufopees (CNPq/Ufes), em colaboração com as redes municipais e estaduais de ensino no estado do Espírito Santo.

Dentre os movimentos articulados pelo grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, desenha-se uma cultura formativa voltada para a Educação Especial, em interfaces com a formação de professores, com foco nas políticas públicas de Educação Especial e gestão educacional (ANJOS, 2021). Como um todo, o grupo e as atividades desenvolvidas pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus tiveram como participantes os próprios membros que viriam a compor o Grufopees (CNPq/Ufes) posteriormente. De modo geral, assim como apresentado no capítulo 3, a Universidade Federal do Espírito Santo, sobretudo no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tem se destacado por estudos voltados para formação, fundamentados na pesquisa-ação colaborativo-crítica.

O estudo Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial, a partir do projeto de pesquisa intitulado “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” (CNPq), apoiado por ação dialógica e prática na discussão de políticas locais, contou com o envolvimento de gestores de 78 municípios capixabas, no estabelecimento de parceria entre a Ufes e a Sedu-ES. Esse processo culminou na elaboração do “Curso de Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial”, realizado em 2011 (NOGUEIRA, 2012), que contou com a participação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de

Almeida como coordenadora adjunta. Esse curso buscou colaborar, a partir de diferentes frentes de trabalho, fundamentado sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativa-crítica, com a produção de conhecimentos para o campo da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo.

Conforme elucidam Jesus, Pantaleão e Almeida (2015), o curso, sobretudo seu currículo, foi construído em conjunto com os gestores e técnicos de educação especial, pertencentes às instituições públicas municipais e estaduais (tais como Superintendências Regionais de Ensino – SREs –, Secretarias Municipais e o setor da área pertencente à Sedu-ES), que se organizaram a partir de encontros intercalados entre a Ufes e os municípios participantes. De modo geral, organizou-se de forma semipresencial, proporcionando momentos de estudo com leituras e momentos de prática, tendo como objetivo principal a “[...] elaboração de um plano de ação/projeto de intervenção, tendo em vista sua consolidação no ano de 2012” (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 10).

O estudo de Nogueira (2012, p. 160) nos apresenta parte desse curso e, em suas considerações finais, quando se refere a pesquisas a serem realizadas, chama-nos atenção para a necessidade de “[...] investigar o acompanhamento dos projetos de implementação considerando a relevância do cenário local, nacional e internacional”. Nesse sentido, as atividades de pesquisa e extensão iniciadas no ano de 2013 pelo Grufopees (CNPq/Ufes), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, tiveram como orientação o estudo sobre os reflexos do curso oferecido neste movimento anterior, sob a proposta de contribuir colaborativamente com as redes de ensino dos municípios envolvidos e/ou interessados nesse processo formativo.

Os primeiros movimentos expressivos de início do grupo se organizaram entre os anos de 2013 a 2017, com a elaboração do primeiro projeto de pesquisa com gestores de Educação especial, intitulado “Processos de Formação Continuada de Profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do estado do Espírito Santo”³⁸. Assim, pela via de processos formativos com os gestores de Educação Especial, nos diferentes municípios do estado do Espírito Santo, articulados aos movimentos do projeto de extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado

³⁸ Registrado pela Universidade (PRPPG/UFES) sob o nº 4064/2013.

do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”³⁹, intensificaram-se as produções do grupo. Cabe destacar que essas atividades serão mais bem desenvolvidas no capítulo 6, na análise de dados, ao discutirmos os elementos de contexto microssocial.

Pode-se considerar, assim, que nada se cria de forma repentina, dos sujeitos preocupados com a elaboração de processos colaborativos e críticos com a escola surge a necessidade de se desenvolver e acompanhar esses processos. Com a coordenação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida e estudantes que participaram do movimento, outros processos foram se firmando, todavia não longe de suas bases constituídas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Como afirmam Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 785, grifo nosso),

[...] pela via da pesquisa e de atitudes políticas alimentadas pela ética, podemos articular saberes-fazer e ações para tornar a escola mais receptiva às necessidades humanas. A pesquisa-ação evoca uma **disposição subjetiva e social** nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo e também de perceber e pensar suas possíveis rupturas.

Os sujeitos que vivenciam, nesses movimentos, processos comunicativos tangem o compartilhamento do mundo da vida, que perpassa suas condições subjetivas, e também sociais, a partir de seus sistemas de referência, de modo que

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

Como um todo, os processos comunicativos que pretendemos expor se constituem como um recorte deste espaço-tempo dado na coletividade compartilhada sobre diferentes concepções no campo do conhecimento sobre formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Em consulta ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (*Lattes*)⁴⁰, os dados explicitam os trabalhos e parcerias estabelecidas pelo Grufopees (CNPq/Ufes), bem como sua fundamentação teórico-epistemológica na pesquisa-ação, constituindo-se a partir de uma rede colaborativa, com diferentes universidades nacionais e profissionais das redes de ensino de estados brasileiros. O

³⁹ Com registro no SIEX nº 400549 e atualmente de nº 239.

⁴⁰ http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

grupo tem desenvolvido conhecimentos a partir de três eixos de pesquisa: 1) a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; 2) gestão de educação especial e pesquisa-ação; 3) epistemologias, formação e práticas docentes.

No âmbito nacional, as parcerias com instituições compõem-se a partir de um grupo heterogêneo de 24 pesquisadores, com diferentes níveis de formação (doutorado, mestrado e estudantes da graduação), que permeiam parcerias no campo da pesquisa acadêmico-científica com Instituições de Ensino Superior (IES). Os docentes pertencentes à Ufes são: a Prof.^a Dr.^a Andressa Mafezoni Caetano, a Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus e a Prof.^a Dr.^a Marileide Gonçalves França. Representando o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) estão a Prof.^a Dr.^a Josiane Beltrame Milanese e a Prof.^a Dr.^a Ariadna Pereira Siqueira Effgen. Da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o Grufopees conta com a colaboração da Prof.^a Dr.^a Enicéia Gonçalves Mendes; da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com a Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno.

Além disso, destacam-se parcerias estabelecidas pela via de projetos de extensão, suscitados pelo grupo, com diferentes redes de ensino e secretarias municipais que fizeram parte desses movimentos, tais como: Secretaria Municipal de Educação de Vitória (PMV), Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá (PMSMJ), Secretaria Municipal de Educação da Serra (PMS), Secretaria Municipal de Educação de Marataízes (PMM), Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins (PMDM); Secretaria Municipal de Educação de Viana (PMV), Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (PMVV) e Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim (PMI).

Dentre as redes de parceria internacionais estabelecidas, duas recebem destaque. A primeira é a Rede Internacional Lusófona de Investigação-ação Colaborativa EstreiaDiálogos⁴¹, que conta com a participação de pesquisadoras tais como a Prof.^a Dr.^a Maria Assunção Flores Fernandes, ligada à Universidade do Minho (Uminho) - Braga/Portugal, e a Prof.^a Dr.^a Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro, do Instituto Politécnico do Porto/Portugal, bem como outros integrantes de países lusófonos que compõem a rede, tais como: Moçambique, Cabo Verde e Angola. A segunda é a Rede

⁴¹ <https://www.estreialdialogos.com/>

Internacional de Pesquisa em ação-colaborativa - CARN⁴², que atua no incentivo e apoio de projetos de pesquisa-ação (pessoais, locais, nacionais e internacionais), bem como as contribuições no campo da teoria e metodologia da pesquisa-ação. Ambas as redes, como um todo, voltam-se para o campo da pesquisa-ação colaborativa, fundamento principal que conecta os processos de pesquisa desenvolvidos pelo grupo e que tem se expressado por meio da participação e apresentação de trabalhos em eventos internacionais promovidos por essas redes.

O estabelecimento de uma rede de contatos, dentre os espaços que o grupo tem ocupado e procurado fortalecer nos últimos anos, contribui, e muito, para a diversificação das possibilidades de diálogo sobre diferentes campos de saberes e visões de mundo compartilhadas.

5.3 O PROCESSO DE CONDUÇÃO DA PESQUISA

Com intuito de abordarmos os movimentos de pesquisa realizados, em consonância com os objetivos específicos apresentados, buscamos, neste tópico, apontar brevemente os caminhos que foram percorridos para a produção dos dados nas diferentes fases da pesquisa.

De modo geral, consideramos a pesquisa como de caráter bibliográfica e documental, por envolver levantamentos e mapeamentos de produções científicas, documentos oficiais como leis e decretos, documentos internos a Universidade Federal do Espírito Santo e do grupo de pesquisa, além da estima em realizar uma análise epistemológica dos textos selecionados, identificando aspectos implícitos e explícitos dessa produção. Nesta seção, abordaremos o instrumento desenvolvido pela literatura levantada no capítulo 3 que auxiliará no processo de produção, seleção e tratamento dos dados para a análise.

Assim como nos apontam Silva, Almeida e Guindani (2009), apesar de alguns autores compreenderem a pesquisa bibliográfica e documental como sinônimas, é preciso levantarmos algumas inferências e distinções a respeito. Considerando nossos objetivos e a busca e necessidade de definirmos a pesquisa nesses campos, iniciamos com o intuito de nos debruçarmos sobre a pesquisa documental (GIL, 2002; SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) com o levantamento da produção técnica e

⁴² <https://www.carn.org.uk/>

documentos oficiais. Nesse caso, buscou-se os relatórios de iniciação científica e os documentos organizacionais que orientam os programas de pós-graduação em que as dissertações foram produzidas, além de decretos e leis nacionais.

Em um segundo movimento visando à produção de dados, debruçamo-nos sobre a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; AMARAL, 2007) referente às concepções, ao histórico e às propostas que permeiam o contexto de produção do grupo de pesquisa. Para um maior aprofundamento, recorreremos à análise da produção científica do Grufopees (CNPq/Ufes) sobre a produção de conhecimentos na área de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, em interface com a pesquisa-ação enquanto abordagem teórico-metodológica de estudos.

Nesse sentido, o uso de documentos “[...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SILVA; ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 2). Para isso, propomos elucidar, nos próximos subtópicos, os processos para essa organização, bem como nossas pretensões para a execução da produção dos dados.

5.3.1 Primeiro momento da pesquisa: Organização para a estrutura dos elementos de contexto macroestrutural, mesoinstitucional e microssocial

Na tentativa de nos determos sobre os aspectos externos do contexto histórico-social em que o grupo se insere, neste momento, faz-se necessário recorrer aos elementos de contexto (SILVA, Régis, 2013; GAMBOA, 2018). Assim, busca-se, nas estruturas *macroestruturais*, perpassar o processo de elaboração e instituição de políticas de formação continuada na perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil, além da construção de um panorama das produções acadêmicas que têm se debruçado sobre a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação e têm como temática de investigação a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar no contexto da região Sudeste no período de 2008 a 2021.

O período de busca se dá devido à promulgação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) e seus efeitos nos processos formativos constituídos a partir de então, sendo 2021 o ano da última produção acadêmica do grupo de pesquisa. Assim, podemos apresentar de que modo as pesquisas do grupo em análise estão incluídas no contexto macroestrutural sudeste. Para isso, recorreremos à pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscando extrair um quantitativo de produções a partir dos seguintes descritores: *Educação Especial; inclusão escolar; educação inclusiva; pesquisa-ação; investigação-ação; pesquisa-ação colaborativa; pesquisa colaborativa; formação contínua; formação continuada; formação em serviço; formação em contexto; formação de professores e formação continuada de professores.*

Quanto aos elementos *mesoinstitucionais*, procuramos resgatar a organização dos programas de pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Educação (*Campi* Vitória, Alegre e São Mateus) e do Mestrado Profissional em Educação, ligados à Ufes, de modo a apresentar os elementos que perpassam a pós-graduação da universidade e que sustentam as relações de pesquisa e extensão defendidas. Buscamos dialogar com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Ufes (PDI 2015-2019), as propostas dos cursos de Mestrado (expressos pelo Aplicativo de Propostas de Cursos Novos - APCNs - contidos na Plataforma Sucupira dos programas PPGMPE e PPGEEDUC), além dos planejamentos estratégicos e os regimentos internos dos programas de pós-graduação da Ufes nos quais as dissertações foram produzidas.

Por fim, no contexto *microsocial*, buscamos recuperar as orientações epistemológicas da linha de pesquisa em que se inserem as produções, assim como a orientação e os fundamentos teórico-epistemológicos que direcionam as produções do grupo. Na tentativa de compreender os movimentos efetivos do grupo, apoiamos nas produções contidas no *site* oficial do Grufopees (CNPq/Ufes)⁴³, bem como nas publicações na página do Instagram⁴⁴. Assim, dialogamos com trabalhos de conclusão de curso (TCCs) (SILVA, Rayner, 2014; PREDERIGO; FERNANDES, 2021), além dos projetos e relatórios de pesquisa e extensão, bem como os projetos e relatórios técnicos dos cursos de extensão promovidos pelo grupo entre os anos de 2013 a 2022.

5.3.2 Segundo momento da pesquisa: mapeamento das produções do Grufopees (CNPq/Ufes) entre os anos de 2013 a 2022

O segundo momento proposto nesta pesquisa consistiu em realizar um mapeamento geral das produções bibliográficas (artigos completos publicados em periódicos, livros

⁴³ <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/administracao-grufopees>

⁴⁴ <https://www.instagram.com/grufopeesufes/>

integrais publicados, capítulos de livros, trabalhos completos publicados em anais de evento, resumos publicados em anais de evento, resumos expandidos publicados em anais de evento, dissertações e prefácio/posfácio ou apresentação) e técnicas (relatórios de iniciação científica, TCCs, monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização), do Grufopees (CNPq/Ufes), produzidos entre os anos de 2013-2022.

Conforme evidenciado anteriormente, este trabalho utilizou aspectos bibliográficos e documentais para a produção de dados. Enquanto fontes de busca, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes e ao repositório do Centro de Educação da Ufes, contemplando as dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), *campus* Goiabeiras, e o repositório do Curso de Mestrado Acadêmico Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC)⁴⁵, *campus* Alegre, ambos pertencentes à Ufes, além do *site* do Grufopees (CNPq/Ufes)⁴⁶ e o Currículo *Lattes* da orientadora e líder⁴⁷ do grupo de pesquisa, integrantes e colaboradores. Para as categorias de busca neste processo, utilizamos as mesmas palavras-chaves, de modo a garantir um padrão sobre a sequência/combinções. São elas: *Educação Especial; inclusão escolar; educação inclusiva; pesquisa-ação; investigação-ação; pesquisa-ação colaborativa; formação contínua; formação continuada; formação em serviço; formação em contexto e formação de professores.*

Após a realização das buscas, procurou-se inserir os dados encontrados em uma planilha por meio do software Microsoft Excel, distribuída com as categorias: autor/es, título, local de publicação e ano. Nesse processo, de modo geral, procurou-se apresentar uma configuração sobre a totalidade das produções desenvolvidas pelo grupo nos últimos nove anos.

A partir da inserção dos dados na planilha, partiu-se para a busca dos trabalhos completos publicados em anais de eventos e artigos publicados em periódicos e disponíveis *on-line*, de modo a aprofundar o mapeamento, destacando: o quantitativo de produções desenvolvido ao longo dos anos, as temáticas levantadas, local

⁴⁵ Neste momento, nas buscas não foram inseridas as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tendo em vista esta ser a primeira dissertação defendida pelo programa neste ano de 2023.

⁴⁶ Gestão de Educação Especial (2013).

⁴⁷ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

(eventos e avaliação *qualis*) em que foram publicadas, os participantes das pesquisas, bem como seus campos de atuação.

Justifica-se a escolha dessas produções, tendo em vista apresentarem melhor completude sobre os conteúdos desenvolvidos. Assim, visando obter um instrumento para registro das informações resultantes desse contato com as produções, elegeu-se o instrumento de monitoramento de leitura, denominado “ficha de resumo” (MESSINA, 1999) para um melhor aprofundamento.

Quadro 3- Ficha de Resumo

Autor/es:	
Ano:	
Título:	
Local de publicação:	
Tipo de documento bibliográfico:	
Resumo	
Temática principal	
Objetivo/ problema de pesquisa	
Participantes	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da “ficha de resumo” do estudo de Messina (1999).

A partir do registro das informações, a produção de dados se deu com a elaboração de roteiros de leitura dos resumos. Quando não identificadas as informações necessárias, recorreremos às leituras na íntegra das produções selecionadas. Munidos da ficha de resumo, os dados foram organizados com base nas categorias elencadas, discutindo-se com base na literatura de apoio. Com auxílio do Microsoft Excel, foram elaborados gráficos, a partir do quantitativo disponível e identificação dos eventos em que foram publicados, além de um quadro com as temáticas abordadas.

Dos resultados obtidos, selecionamos para organização e constituição do *corpus* de análise aqueles que dizem respeito às produções acadêmicas referentes às dissertações defendidas entre os anos de 2018-2021, contabilizadas em oito

produções, até o momento⁴⁸. Justificamos o recorte temporal elencado para a análise, devido ao fato de no ano de 2018 ter sido defendida a primeira dissertação de uma integrante⁴⁹ do grupo de pesquisa.

5.3.3 Terceiro momento da pesquisa: o registro das dissertações (2018-2021) com base na Matriz Epistemológica

A partir dos levantamentos produzidos nos movimentos anteriores, buscamos localizar, em meio às produções, as dissertações do Grufopees (CNPq/Ufes). Desse modo, objetivamos organizar a realização deste momento em dois agrupamentos: a) o primeiro consiste em realizar uma ou mais leituras minuciosas das 08 dissertações selecionadas, a fim de conhecer o material trabalhado; b) com base na leitura, buscamos organizá-las e registrá-las a partir do instrumento desenvolvido por Régis Silva (2013) e Gamboa (2018), denominado “Matriz Epistemológica”.

Admitimos este momento enquanto procedimento de resgate dos aspectos internos das produções, como prevê a organização da “Matriz Epistemológica” (SILVA, Régis, 2013; GAMBOA, 2018). Dos aspectos internos da estrutura textual, resgatamos os níveis epistemológicos e pressupostos filosóficos, elencando eixos temáticos, de modo a suscitar a discussão proposta nas pesquisas a respeito das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes, da constituição do problema de pesquisa, dos movimentos desencadeados nos processos de pesquisa, bem como da compreensão da realidade e as intenções de mudança.

A perspectiva do “Esquema Paradigmático” desenvolvido por Silvio Sánchez-Gamboa (2018) tem sido utilizada como referência em pesquisas que visam efetuar uma análise epistemológica sobre o conhecimento produzido em diferentes campos da educação, tornando-se aporte no campo dos estudos sobre filosofia da educação.

Sobretudo, conduzimo-nos a esse tipo de análise pretendendo fundamentar a pesquisa, a partir de seus estudos, sob uma perspectiva lógica e crítica, explicitando os vínculos entre os elementos externos e internos constitutivos das dissertações

⁴⁸ Reafirmamos que não há teses até o momento no ano de 2023, mas há cinco pesquisas (três de mestrado e duas de doutorado) em andamento.

⁴⁹ Carvalho (2018).

fundamentadas na pesquisa-ação colaborativo-crítica realizadas pelo Grufopees (CNPq/Ufes) entre os anos de 2018 e 2021.

Os conhecimentos que buscamos extrair e trazer para este diálogo consistem em realizar alguns apontamentos, a partir das informações reunidas. De todo modo, o que pretendemos, assim como nos propõem Lima e Miotto (2007), é que, a partir do estabelecimento de roteiros para buscas, tais como perspectiva teórica, ou campo da pesquisa e metodologia dos textos, “[...] veiculará concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 39).

Assim como apontam os autores, para que essa "vigilância epistemológica" ocorra, precisamos estar atentos ao cumprimento rígido dos objetivos propostos no trabalho (LIMA; MIOTTO, 2007). Conforme sugerem as autoras, buscamos realizar todas as etapas de leitura (de reconhecimento do material bibliográfico, exploratória, seletiva reflexiva ou crítica e interpretativa) (SALVADOR, 1986 *apud* LIMA; MIOTTO, 2007), optando pela exposição do método de forma mais explicativa possível, sobretudo na leitura na íntegra dos textos.

Régis Silva (2013, p. 31) reforça nosso interesse sobre o campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no sentido de que

Ainda são escassos os estudos que visam a uma análise mais abrangente sobre as pesquisas que têm sido produzidas pelos profissionais de Educação Especial no Brasil, principalmente do ponto de vista de uma reflexão epistemológica e ontológica sobre essa produção.

Dessa forma, com o intuito de reconstituir as lógicas explícitas e implícitas nos processos investigativos, bem como os contextos histórico-sociais, tomamos o instrumento denominado “Matriz Epistemológica”, desenvolvido pelos estudos de Régis Silva (2013) e Gamboa (2018), para organização e registro de dados.

Mais que um instrumento de classificação de níveis e pressupostos, ele nos permite avançar, indo além da lógica interna de uma pesquisa ou grupo de pesquisa, pois sua compreensão, “[...] assim como a presença de tendências teórico-filosóficas, possui forte relação com as condições sócio-político-econômicas de determinada sociedade e das instituições em que se produz a obra” (GAMBOA, 2018, p. 80).

O percurso de reconstrução da totalidade pode ser percebido através do instrumento

exposto na figura a seguir.

Figura 3 – Matriz Epistemológica

MATRIZ EPISTEMOLÓGICA
ELEMENTOS LÓGICOS
Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)
P ↔ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA
Mundo da Necessidade → Problema → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico	Tipo de pesquisa, fontes de dados e informações, local de coleta dos dados e informações, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento dos dados e informações.
Nível Teórico	Fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.
Nível Metodológico	Abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des) consideração dos contextos).
Nível Epistemológico	Critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência. Autodenominação de possíveis abordagens epistemológicas.
Pressupostos Gnosiológicos	Critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar.
Pressupostos Ontológicos	Categorias abrangentes e complexas: modos de expressão das categorias ontológicas (tempo, espaço e movimento) - Concepções de realidade, história homem/sociedade e conceitos gerais de educação/educação especial, pessoas com necessidades especiais/deficiência.

ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS**1. RECUPERAÇÃO DO TODO COMPREENSIVO EM SUAS INTERRELAÇÕES HISTÓRICO-MATERIAIS**

Elementos de Contexto	Esses elementos podem ser observados em três níveis, a saber: macroestruturais; mesoinstitucionais e microsociais: tanto um nível quanto outro está devidamente articulado à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam.
Macroestruturais ²⁸	Políticas nacionais de Ciência & Tecnologia & Inovação, e mais especificamente as políticas de pesquisa e pós-graduação. As diretrizes educacionais, particularmente as políticas de educação especial, no Brasil e no mundo.

²⁸ Políticas públicas e de Governo - o Estado, incluindo todo o aparato jurídico e as políticas públicas orientadas para o setor, além da observação da evolução dos paradigmas científicos dominantes

Mesoinstitucionais ²⁹	Processo de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em estudo, sua estrutura, organização, composição do corpo docente, sistema de disciplinas e orientação, decisões administrativas e projetos pedagógicos dos centros de pesquisa em análise.
Microsociais ³⁰	Orientação epistemológica da linha e/ou grupo de pesquisa, integração da pesquisa à linha e/ou grupo de pesquisa, processo de orientação do trabalho, pesquisa financiada ou não (bolsa de estudos), dedicação exclusiva ou parcial, veiculação e publicização da pesquisa, vinculação profissional do autor e estabelecimento de redes sociais de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-epistemológica dessas redes.

Fonte: Bengoechea, Cortes, Zemelman (1978); Ladrón de Guevara (1979); Vielle (1981); Sánchez Gamboa (1982; 1987); Silva (1990; 1997) e Silva (2006).

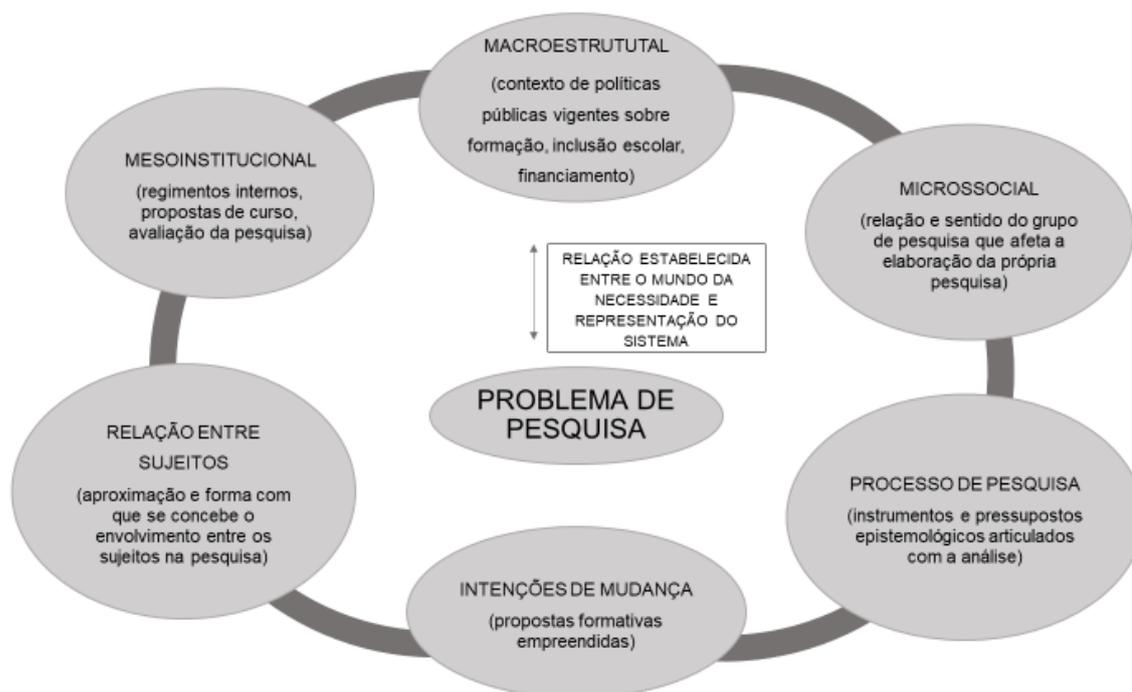
Fonte: Régis Silva (2013, p. 46-47) e Gamboa (2018, p. 80-81).

Assim, o estudo fundamentado pela relação dialética e dialógica entre perguntas e respostas, desenvolvido pela matriz, contribui para que possamos desvelar os diferentes níveis e pressupostos filosóficos em análise e seus contextos histórico-sociais. Assim, entendemos que

Cada área do conhecimento, com suas especificidades e peculiaridades, pode, através da atividade epistemológica, refletir sobre seu sistema de conhecimento e o seu processo de sua evolução. O conhecimento de cada área do conhecimento científico é um processo e não um conjunto de dados adquiridos de uma vez por todas. Cabe à epistemologia a tarefa de analisar as etapas de estruturação de cada disciplina, que por sua vez são sempre provisórias, jamais acabadas (SOUZA, J., 2011, p. 22).

O organograma abaixo (Figura 4) mostra os movimentos que podem ser tangentes e explícita com maiores detalhes estes elementos de contexto.

Figura 4 - Estrutura geral do processo de análise proposto



Fonte: elaborado a partir da organização da Matriz Epistemológica (SILVA, Régis, 2013).

A relação estabelecida entre os aspectos internos e externos das produções nos leva a pensar o organograma acima da seguinte forma. Tendo em vista as tensões estabelecidas no mundo da necessidade, vê-se a demanda em articular o problema de pesquisa diante da proposta formativa de tentar solucionar os conflitos. A partir do problema, podemos identificar, nas articulações expressas entre os sujeitos envolvidos e os processos estimulados, como se dá a relação entre o conhecimento que se possui e o conhecimento que se produz.

Essas articulações são evidenciadas quando analisadas num aspecto mais amplo, em que muitos dos elementos que levam à realização dos movimentos formativos são influenciados pelo mundo circundante, definido por Habermas (2012) como sistemas econômicos e políticos, que produzem ideologias e hierarquização de classes sociais. Todavia, os processos de estruturação do sistema consistem apenas em sua representação, tendo em vista que seu processo de escrita e elaboração representa um sujeito que vive também sobre os aspectos representados.

Das relações entre contextos microssociais e mesoinstitucionais se organiza o contexto macroestrutural, expresso por meio das políticas educacionais, de formação e inclusão que estiveram diretamente influenciando as políticas locais, tendo em vista que o processo do micro para o macro é dinâmico. Dado o cenário nacional e internacional constituído a partir das políticas públicas quanto à formação e educação no contexto em que se apresenta, buscamos enfatizar as produções elencadas sobre a temática no contexto da região Sudeste entre os anos de 2008 e 2021, considerando, conforme já dissemos, ser o período de início da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008) e de produção da última dissertação do grupo em análise.

Nesse sentido, nosso estudo permite ampliar e aprofundar nos estudos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, no estado do Espírito Santo. Enquanto investigadores, buscamos uma atitude crítica diante desses processos, visando a um constante movimento autoavaliativo e reflexivo da produção.

Assim como apresentam os autores dos processos explícitos pesquisa,

Podemos utilizar todas as técnicas possíveis, mas os resultados obtidos com cada uma dessas pesquisas terão maior importância ou significado dependendo, em última instância, da visão de mundo e do interesse que motiva o conhecimento. Para podermos articular esses dois níveis (o técnico e o ontológico), necessitamos recuperar os níveis intermediários (metodológico, teórico, epistemológico e gnosiológico) (GAMBOA, 2018, p. assss9)

As produções acadêmicas que serão analisadas foram organizadas no quadro abaixo, evidenciando algumas informações iniciais, sobretudo os dois diferentes programas de pós-graduação a que se vinculam. Maiores detalhes sobre os estudos serão discutidos no capítulo 7, em que faremos análise interna dos dados.

Quadro 4 – Dissertações elaboradas pelo Grufopees (CNPq/Ufes)

Ano	Título	Autor	Programa de pós-graduação	Tipo de Produção
2018	A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: contribuições da teoria do Agir Comunicativo	Damila Soares de Carvalho	PPGEEDUC	Dissertação
2019	A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar	Fernanda Nunes da Silva	PPGMPE	Dissertação
2019	A gestão de educação especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de Marataízes/ES: a pesquisa-ação em foco	Nazareth Vidal da Silva	PPGEEDUC	Dissertação
2019	As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	Maria José Carvalho Bento	PPGEEDUC	Dissertação
2020	Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no estado do Espírito Santo	Islene da Silva Vieira	PPGMPE	Dissertação
2021	Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia	Rafael Carlos Queiroz	PPGMPE	Dissertação
2021	Formação continuada e pesquisa-ação crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios	Alana Rangel Barreto Soave	PPGMPE	Dissertação
2021	Formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão	Lucimara Gonçalves Barros Brito	PPGMPE	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise e reflexão sobre os dados obtidos a partir das temáticas elencadas se apresenta como movimento crucial proposto pela análise epistemológica da pesquisa. Nesse processo, buscamos estabelecer um diálogo com os autores-pesquisadores das produções. Como nos propõe Almeida (2010), tencionamos abordar os argumentos enfatizados pelos autores no que diz respeito aos referenciais

teórico-metodológicos e epistemológicos adotados, bem como os princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica abordados e as ações estabelecidas no processo para com os sujeitos e objeto de investigação (ALMEIDA, 2010, 2019).

Além disso, procuramos, a partir do diálogo evidenciado pelos argumentos, captar as percepções e rebatimentos sobre os contextos histórico-sociais (estadual, nacional e internacional) dos movimentos político-institucionais que circundam o cenário da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Para realização desse movimento, consideramos crucial apontar o suporte fundamental e constitutivo que buscamos apreender sobre as dissertações colocadas em análise.

Nesse sentido, evidenciamos os “Círculos Argumentativos” (ALMEIDA, 2010, 2019), sobre a elaboração de um método de análise que considera estabelecer relação com a produção de conhecimento crítico sob o ponto de vista da teoria filosófica comunicativa de Habermas (2012). A fim de estabelecer um diálogo comunicativo com os sujeitos participantes, intencionando dialogar, e consensos provisórios a respeito da temática em cena, visamos construir este momento após a inserção das dissertações na “Matriz Epistemológica” (SILVA, Régis, 2013, GAMBOA, 2018), realizada no processo anterior. Assim, buscamos extrair as informações inseridas no instrumento, procurando dialogar com os autores e autoras das dissertações em análise a partir dos “Círculos Argumentativos” (ALMEIDA, 2010), conforme os detalhes explícitos no subtópico a seguir.

5.4.1 Perspectiva conceitual para os Círculos Argumentativos

Refletir sobre as dissertações do grupo em questão nos conduz a elaborar novas formas de pensar a produção de conhecimentos. A partir dos eixos temáticos elencados em diálogo com os autores-pesquisadores das produções, implicados pela via dos processos argumentativos, objetivamos realizar interpretações críticas, de forma a dialogar a partir dos pressupostos da racionalidade comunicativa proposta por Habermas.

Dentre os conceitos de maior destaque, segundo a concepção de Habermas (2012), está o discurso, que ocupará, de fato, o decorrer do processo de análise. Por estarmos tratando de textos escritos,

[...] na esfera do **discurso** os argumentos são levantados sobre os atos de fala dos sujeitos, com vistas a fundamentar pretensões de validade. No pensamento de Habermas (2003), o discurso é um momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido. Na perspectiva da racionalidade comunicativa, os atos comunicativos assumem pertinência na busca pelo entendimento e pela produção do conhecimento (ALMEIDA, 2010, p. 65, grifo da autora).

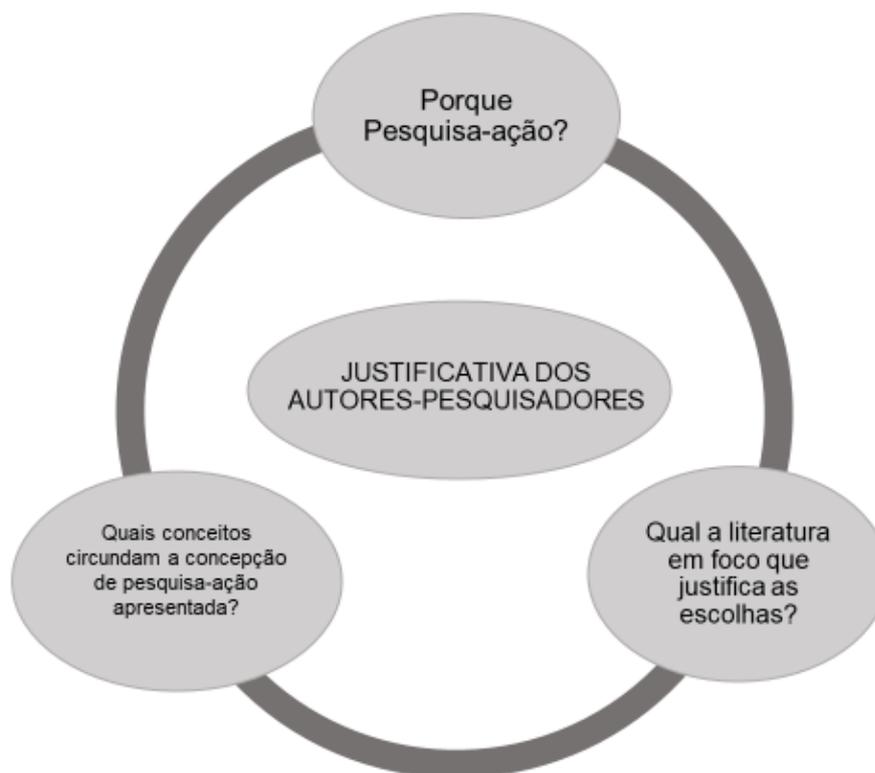
Assim, como Almeida (2010) nos elucida, é nas situações de discursos, expressos através de argumentos, que propomos uma análise que se constitua a partir dos “Círculos Argumentativos”. Esses discursos são expressos por meio dos “atos de fala”, organizados de modo a estabelecer movimentos nos quais os autores/participantes das produções, em seus espaços de discurso, expõem, sob as diferentes intencionalidades, suas concepções, reflexões, proposições, conceitos, argumentos, anseios e desejos.

Isso posto, consideramos os movimentos propostos pelos “Círculos Argumentativos” como espaços para a busca de escuta do *outro* (ALMEIDA, 2010), movimentos de referência que possibilitam elaborar consensos e acordos possíveis, de modo a dispor, pela via do entendimento mútuo, os processos de pesquisa que possuem como objeto a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Seja na análise epistemológica ou no movimento constituído pelos Círculos Argumentativos, assim como apontam Almeida (2010) e Júlia Souza (2011), é impossível considerarmos uma neutralidade enquanto pesquisadora neste processo de diálogos incitados. Nesse sentido, a filosofia habermasiana nos convida para a inserção enquanto participantes dos diálogos estabelecidos, considerando o envolvimento crítico em análises ocorridas nos momentos dos “Círculos Argumentativos” (ALMEIDA, 2010).

Esse movimento da análise interna se expressa nos organogramas abaixo (Figuras 5 e 6).

Figura 5 - Processo de análise interna das produções no 1º Círculo Argumentativo



Fonte: produzido pela autora com base nos processos de leitura e organização dos dados.

O movimento no círculo perpassa algumas reflexões que circundam essa primeira experiência de compreensão que o pesquisador enfrenta no campo epistemológico. Ao realizar a leitura e iniciar os processos de diálogos, é preciso ter em mente as possibilidades de interpretação e condução de assuntos de forma aberta com os autores-pesquisadores.

Figura 6 - Processo de análise interna das produções no 2º Círculo Argumentativo



Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos sobre análise epistemológica (ALMEIDA, 2010; SILVA, Régis, 2004; 2013; GAMBOA, 2018).

A partir da elaboração do problema de pesquisa, conforme explicitado no organograma, passamos a observar uma série de condições desencadeadas inicialmente: o estabelecimento de relações entre os sujeitos da pesquisa (sujeito-objeto) nas relações estabelecidas entre pesquisador e participantes, a condução do processo de pesquisa e os elementos que possam constituir epistemologicamente os argumentos. Assim, como nos apresenta Almeida (2010), evidencia-se a circularidade presente nos movimentos específicos da pesquisa-ação e como essa ideia deve estar presente na tentativa de organizar os diálogos apresentados. As intenções de mudança, justificadas a partir das condições anteriores, levam-nos a entender como esse movimento vai se constituindo e como os compromissos sociais vão se firmando dada a coletividade deliberada.

6 OS ELEMENTOS DE CONTEXTO QUE PERMEIAM AS PRODUÇÕES DO GRUPO

Ao dialogar com os estudos, vemos a elaboração de problematizações que não dependem somente da vontade individual do sujeito, mas de um contexto de necessidade e circularidade já existente no percurso do grupo. Iremos destacar algumas reflexões, em diálogo com os documentos acessados, buscando apresentar como os elementos de contexto se relacionam e influenciam o processo de manutenção de determinadas perspectivas de formação no ensino superior, enfatizando as condições em que as dissertações foram produzidas.

Pensar os elementos de contexto é primordial, no sentido de nos remeter à relação dos aspectos internos, englobando o espaço mais próximo da vivência dos autores das pesquisas com as necessidades estabelecidas pelo campo da pesquisa. Desse modo, a relação do contexto microsocial do grupo vem reafirmar a perspectiva coletiva num aspecto mais amplo, que implica tanto as decisões dos autores das dissertações como também caracteriza a forma como o grupo se apresenta para a comunidade acadêmica e social.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, “[...] as universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]” (BRASIL, 1988). Tais princípios vêm sendo desenvolvidos nas universidades federais desde o final do século XX e perpassam o século XXI sob a pretensão transdisciplinar de aproximar conhecimentos acadêmicos com outros saberes (MOITA; ANDRADE, 2009).

Como um todo, a extensão tem se ampliado, a partir da participação de diferentes segmentos sociais na sua construção, a exemplo de grupos de estudantes, movimentos estudantis e docentes ligados às universidades, partindo do pressuposto de que universidade, sociedade e escola possam dialogar e colaborar conjuntamente por meio da extensão e formação (SCHELLIN, 2013). Para alguns autores, esse processo, mesmo que garantido, flexibiliza-se no atendimento de interesses de um grupo elitista que “descontextualiza” o conhecimento produzido pelas universidades, resultando em “soluções” vazias que pouco contribuem para a sociedade.

Assim, a indissociabilidade prevista acaba segregando a graduação e a pós-graduação, impossibilitando a concretização do ideal de articulação previsto entre diferentes campos possíveis da própria universidade (SCHELLIN, 2013). Como um todo, com os processos políticos que se conduzem e perpassam o grupo nessas intencionalidades, ele se demonstra fortalecido para intencionar o tripé de indissociabilidade entre os princípios previstos para as universidades, por meio de projetos de pesquisa e extensão, que resultam em produções acadêmicas, dissertações de mestrado, formações em parceria com municípios capixabas e todo um movimento dialógico que não objetiva implementar artificialmente esse segmento de relação entre diferentes campos de conhecimento, mas na elaboração de propostas orientadas a esses princípios.

6.1 ELEMENTOS MACROESTRUTURAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA REGIÃO SUDESTE ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2021

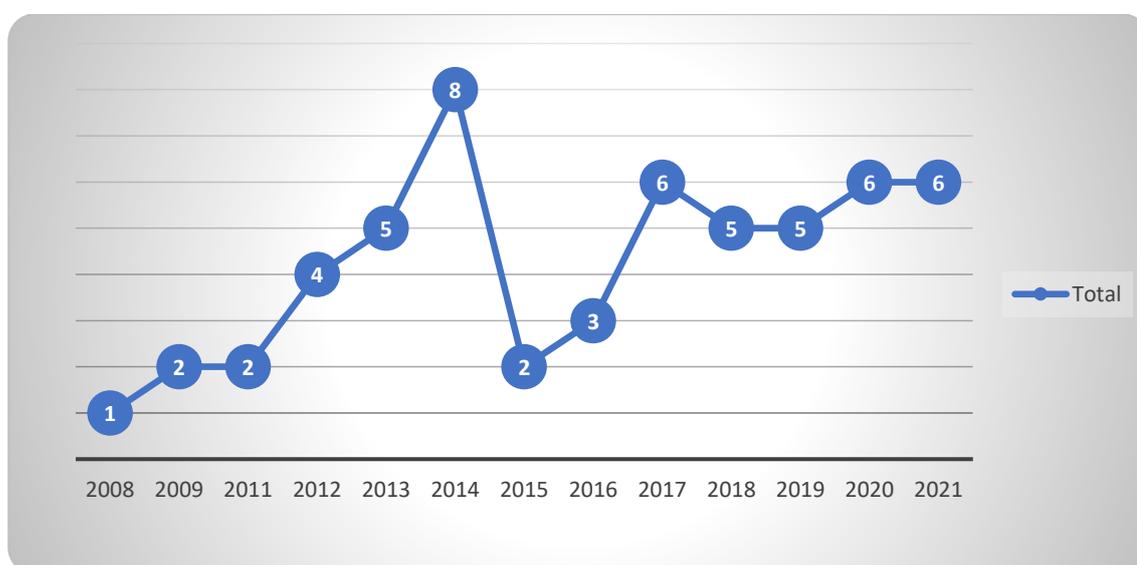
O ano de 2008 foi o marco de divulgação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), a qual previu importantes medidas políticas para a inclusão. Dentre seus resultados, obteve-se o aumento do número de matrículas dos estudantes público-alvo nas escolas comuns, além do aumento de estudos na área, com o objetivo de analisar a implementação desse processo. Um desses casos foi o estudo do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp): Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, que teve como objetivo analisar os desdobramentos da implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) e suas contribuições no processo de inclusão dos alunos público-alvo de Educação Especial nas escolas comuns, em diferentes municípios brasileiros (SOAVE, 2021).

A partir dessa política, podemos observar um aumento no número de produções que concebem a temática da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar e têm a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica de estudo. No caso da pesquisa-ação, ela começa a ganhar destaque nos estudos do campo qualitativo, com aumento considerável na área de educação especial entre os anos de 2012 e 2014 (SOUZA; MENDES, 2017).

A partir da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, buscou-se extrair um quantitativo de produções a partir do recorte temporal do ano de 2008 a 2021, utilizando os seguintes descritores: *Educação Especial; inclusão escolar; educação inclusiva; pesquisa-ação; investigação-ação; pesquisa-ação colaborativa; pesquisa colaborativa; formação contínua; formação continuada; formação em serviço; formação em contexto; formação de professores e formação continuada de professores.*

Esses processos de busca podem ser expressos no gráfico 1, a seguir. Ao todo, foram encontradas 55 produções que discutem a temática da formação continuada na perspectiva da Inclusão Escolar e que tomam a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica de estudo. Ao relacionarmos o quantitativo de produções referente às instituições de ensino superior ao longo dos anos, podemos perceber um aumento dessas produções ao longo dos anos (gráfico 1).

Gráfico 1 - Volume das produções na região Sudeste do Brasil (2008-2021)



Fonte: produzido pela autora a partir do levantamento de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A partir do levantamento geral das produções que discutem acerca da temática, pode-se perceber um salto significativo de estudos no ano de 2014. Mesmo com redução do quantitativo encontrado em 2015, comparado aos anos antes de 2014 (2008-2013), vê-se um aumento progressivo dessas produções. Vale lembrar, ainda, que as pequenas oscilações entre os anos até 2021 pode ser justificada a partir da

disponibilidade dessas produções inseridas no Catálogo, podendo ainda ser maior o quantitativo geral, porém não foi contemplado nesse momento.

Pensando sobre a importância de localizar as instituições e seus respectivos quantitativos de produção, bem como a diferenciação desses estudos entre teses e dissertações, para definir melhor o campo em foco, organizou-se a tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Quantitativo de produções por Instituição de Ensino Superior

Instituição	Dissertações	Teses	Total
Universidade Federal do Espírito Santo	21	8	29
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	4	5
Universidade Federal de São Carlos	2	3	5
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Presidente Prudente)	2	2	4
Universidade Federal Fluminense	3	-	3
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2	-	2
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Marília)	-	1	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	-	1	1
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Rio Claro)	1	-	1
Universidade Federal de Uberlândia	-	1	1
Universidade Metodista de Piracicaba	-	1	1
Universidade Metropolitana de Santos	1	-	1
			55

Fonte: Elaborado pela autora a partir da busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Dentre os avanços, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Federal de São Carlos (UFScar) apresentam um quantitativo relevante de produções ao longo do período estudado, indicando uma concentração e foco das linhas de pesquisa em se debruçar sobre a perspectiva teórico-metodológica adotada.

Desses estudos, nos salta aos olhos o número considerável de produções provenientes da Ufes, reforçando a característica da instituição com pesquisas na área e o foco do estudo, ao perceber as produções de um grupo que produz conhecimentos nessa instituição. Vale lembrar, ainda, que a Uerj conta com autores influentes no campo da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar (PLETSCH; GLAT, 2010). No caso da UFScar, ela foi, por muito tempo, a única

instituição a possuir Programa de Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil (SOUZA; MENDES, 2017).

No percurso de levantamento dessas produções, identificamos também um estudo que, apesar de não se orientar diretamente pela perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, utilizou seus pressupostos combinados com outra metodologia. Trata-se da pesquisa de Mascaro (2017), que adotou as espirais cíclicas de ação-reflexão-ação no movimento desencadeado.

A partir de 2016, a política brasileira passa a tomar novos rumos. Com a oficialização do *impeachment*⁵⁰ e a posse de Michel Temer no poder, diferentes ações resultaram em cortes de verbas destinadas às escolas e universidades, demonstrando o projeto que então se firmava em nome do capital neoliberal e conservador. Como nota, uma das autoras-pesquisadoras escreveu:

Estamos sendo atravessados por projetos **carregados de ideologias políticas e de controle do Estado**, que têm ameaçado o direito a uma educação gratuita, laica e de qualidade. Como exemplo, destacamos os projetos **Escola Sem Partido, Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular** [...] Seguindo essa mesma ordem tecnicista e de repressão, vemos no estado do Espírito Santo a criação de programas, como a **Escola Viva e o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo** (PAES), que buscam desenvolver competências técnicas nos alunos, sem reflexividade, e elevar o número de indicadores em **avaliações de larga escala**. O PAES defende a padronização do currículo, do material didático e da formação de professores como mecanismo de monitoramento e controle da aprendizagem e da avaliação (CARVALHO, D., 2018, p. 37-38, grifos nossos).

Sobre a elevação desse processo econômico, social e político, pode-se perceber como o discurso ocupa a instituição dessas políticas públicas. Sobretudo na reformulação, em 2014, com a última versão pronta, em 2016, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), altamente fundamentada em princípios de desenvolvimento de habilidades e competências, reduzindo os sujeitos atuantes que pensam, agem e sentem no âmbito das escolas, secretarias de educação e ambientes educacionais.

Como aponta o documento,

⁵⁰ Também denominado como *golpeachment*, por Paulo Kliass, por envolver diferentes setores no processo de incentivo, entre eles o legislativo federal, o judiciário e as elites, sobretudo midiáticas (JAKIMIU, 2021).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2015c, p. 13).

O que está em questão não é somente o desenvolvimento de competências, tendo em vista que durante os governos de esquerda as competências também estavam presentes. O que se coloca em debate é a redução do trabalho e a existência dos sujeitos à simples reprodução de determinados padrões laborais, reduzindo qualquer diversidade existente, buscando “[...] atender aos anseios do novo trabalhador do século XXI: adaptável, autônomo e criativo” (CARVALHO; GALVÃO, 2022, p. 14), sob uma impressão utilitarista desse trabalho. Assim, aqueles que não se encaixam dentro da “normatização” são excluídos.

Nesse processo, há a prevalência de conglomerados financeiros representando aspectos da “Reforma Empresarial”, como o caso da Fundação Lemman, que atua nos moldes desse “neoliberalismo tardio”. Em seu manifesto, disponível no *site* oficial, em que se publicizam suas atuações, bem como os contatos envolvidos nas políticas públicas, universidades, enfatiza-se:

O Brasil vem avançando, mas ainda esconde, invisibiliza e desperdiça muito de seus talentos. Podemos - e devemos - ser milhões exercendo o potencial, aproveitando oportunidades, crescendo e aparecendo. [...] A Fundação Lemann trabalha com mais de 3 milhões de alunos por uma aprendizagem mais criativa, prazerosa e mão-na-massa. Ajuda a desenvolver escolas que refletem o futuro do nosso país. Dá [para] ir mais longe e alfabetizar as quase 6 milhões de crianças no tempo certo (FUNDAÇÃO LEMANN, 2023).

Sob uma proposta meritocrata, usa palavras como “desperdiçar” e “potencial”, símbolos que reduzem às provas gerais, que costumam medir investimentos para as escolas públicas, baseadas em desenvolvimento quantitativo, e às avaliações censitárias e meritocracia. Com as eleições do ano de 2018 e a vitória de Jair Messias Bolsonaro, algumas medidas de desmonte, no sentido de ausentar o estado da obrigação de garantir uma educação pública, resultaram em um processo político que deu continuidade aos processos iniciados no governo anterior de Temer. Dentre essas medidas, pode-se destacar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), importante órgão, criado em 2004, que

reconhece os processos de discriminação e exclusão a que determinados grupos foram submetidos historicamente, criando diferentes diretorias específicas para seu melhor funcionamento. Assim, esse movimento indicou uma negação dos direitos constituídos e garantidos (JAKIMIU, 2021; PLETSCH; SOUZA, 2021).

A complexidade do momento histórico atualmente vivenciado no Brasil **exige-nos atenção e posicionamento ético-político** diante dos movimentos que vêm sendo instituídos no país, particularmente aqueles que dizem respeito à educação. O governo que se iniciou em 2019 teve como uma de suas primeiras ações, já no mês de janeiro, extinguir ou, nas palavras do próprio presidente, “**desmontar**” a **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)**, criando, em seu lugar, a denominada pasta de Alfabetização, pois, ainda de acordo com o atual presidente, caberia à Educação formar cidadãos **sem viés ideológico para o mercado de trabalho** (SILVA, F., 2019, p. 51-52, grifos nossos).

Com a pandemia da Covid-19, os contextos são atravessados para além de uma crise política, mas também sanitária. O governo de Jair Bolsonaro instituiu alguns decretos no campo educacional, os quais atingiram o campo da formação. Esse processo se deu com a substituição da CNE/CP nº 2, de 1º de julho (BRASIL, 2015b), sob constantes movimentos de desprofissionalização docente, por meio da instituição das resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a) e CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b). Elas definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No caso da inclusão escolar, ela foi assolada pela proposta que vinha se firmando desde o governo Temer de renovação da política de inclusão de 2008, por meio do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu sobre a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020a). A esse respeito, alguns autores afirmam:

Até a escrita dessa investigação, esse Decreto permanecia revogado, mas ainda existe uma pressão política para a validação do mesmo. Compreendemos que esse decreto representou/representa uma tentativa de retrocesso do processo inclusivo nas escolas comuns, pois retomava/retoma termos como classes e escolas especializadas, favorecendo, assim, a segregação de pessoas com deficiência com a justificativa de uma inclusão em espaços especializados (VIEIRA, I., 2020, p. 17).

Isso posto, destacamos que este estudo foi constituído no contexto de dois fatos históricos que, particularmente, há a necessidade de ser demarcado: **o primeiro se refere ao surgimento e surto da doença covid-19 no cenário mundial**, transformando-se em uma pandemia que **fez o Brasil decretar**

estado de emergência sanitária que, somada à crise econômica vivenciada no país, levou à pobreza mais de 27 milhões de brasileiros; **o segundo e não menos relevante é que ocorreu no decorrer do mandato de um governo eleito na esfera federal cujo representante simboliza a ascensão da nova extrema-direita** no Brasil, refletindo a tendência global de escalada da direita radical em governos nacionais, especialmente de democracias liberais (IGREJA; NEGRI, 2020 *apud* SOAVE, 2021, p. 23, grifos nossos).

O processo vivenciado, sobretudo entre os anos de 2018 e 2021, ficou marcado por experiências e perspectivas tecnocratas. No campo educacional, a falta de lugar e a falta de espaço para definir políticas públicas contribuem “[...] para a relativização da importância da escola como meio de transmissão do conhecimento, assim como relativizam a importância do papel dos professores no ensino” (CARVALHO; GALVÃO, 2022, p. 17).

As eleições realizadas em outubro de 2022 e a vitória democrática de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) nas urnas trazem novas expectativas quanto ao rumo que toma a educação brasileira. Das demandas urgentes, amplamente discutidas e desaprovadas por movimentos e estudiosos da área durante o governo Bolsonaro, consolidou-se a assinatura do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023), que revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a), direcionando novamente o foco para a inclusão em diferentes níveis da vida do estudante PAEE.

Entretanto, ainda é preciso estarmos atentos para a política neoliberal que se coloca presente, como têm discutido alguns estudiosos no campo da educação especial na perspectiva inclusiva (JESUS, 2023)⁵¹ e no campo da formação de profissionais da educação (FREITAS, 2023)⁵². Eles apontam indícios do cenário que se monta sobre essa ideologia sistemática e em que impera o neoliberalismo tardio, ocupando o cenário internacional e nacional, perpassando a elaboração de políticas públicas no Brasil. Assim, alertam para os rumos sobre os quais o novo governo precisa ter

⁵¹ Fala realizada pela a Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus (PPGE/CE/Ufes) na mesa do II Ciclo de Estudos e Debates em Educação Especial, evento que, no Auditório do PPGE/Ufes, reuniu, na mesa temática intitulada “O Direito à Educação e as políticas de inclusão escolar dos alunos vinculados à Educação Especial”, sob mediação do Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho (Diretor do CE/Ufes), convidados como o deputado federal Helder Salomão, a vereadora Karla Coser e representantes dos seguintes segmentos: Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), Mandato do deputado estadual João Coser e Mandato da deputada estadual Iriny Lopes.

⁵² Palestra de abertura no XXI Encontro Nacional da Associação Nacional dos Profissionais da Educação (Enanfope), proferida pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Freitas, intitulada “Políticas de Formação de Professores: análises e perspectivas”, no dia 10 de maio de 2023.

atenção, no sentido de olhar que ainda se realizam acordos sob perspectiva do capital, expressando-se sobre diferentes mecanismos de controles sociais, sobre a manutenção de determinadas estruturas e alinhamentos de sujeitos ou grupos sociais específicos para ocuparem determinados espaços. Sendo assim, a educação se torna o mecanismo principal para esse condicionamento de estruturas.

Para pensar os direitos das pessoas público-alvo da educação especial, enquanto sujeitos cidadãos em sociedade, é preciso considerar sua participação política, social e integral dentro dos processos de conhecimento. Entretanto, dentre as fragilidades apresentadas por Jesus (2023), é preciso: ressignificar Atendimento Educacional Especializado, criticar os programas educacionais prontos em pacotes fechados, o financiamento público com instituições privadas filantrópicas, a falta de investimento na formação continuada, além de aspectos da formação docente sendo absorvidos pela Educação a Distância (EaD) e a intensa necessidade de articulação entre universidade e sistemas de ensino.

É preciso pensar para além de uma educação do capital, baseada na elaboração de metas e responsabilidades de modos de ser dentro desses sistemas. Assim como aponta Freitas (2023), para a formação, é preciso pensar numa perspectiva fundamentada numa democracia radical e participativa, que supere o neoliberalismo e reflexione positivamente os erros e acertos nos campos de aprendizagem.

6.2 OS ELEMENTOS MESOINSTITUCIONAIS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Como apresentam alguns autores (SILVA, Régis, 2004; NOBRE; FREITAS, 2017; HOSTINS, 2006), a pós-graduação do Brasil pode ser dividida em cinco diferentes fases. A primeira se dá no início da pós-graduação, por meio do Decreto 19.815/31, com a Reforma Campos⁵³, mas que percorreu um bom tempo sem uma unificação ou organização que encaminhasse um foco em comum. Depois, em 1951, foram criadas instituições avaliadoras, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Por fim, houve a institucionalização, em 1965, da Lei do

⁵³ Baseada no processo de modernização do ensino secundário no Brasil, de orientação burguesa ao privilegiar as ciências físicas e naturais (DALLABRIDA, 2009).

Magistério Superior, que requeria “de modo abrangente” o vínculo entre carreira docente e o requisito de formação em pós-graduação.

A segunda fase foi marcada pelo Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, marcado pela definição de controle sobre os cursos da pós-graduação, ao elencar objetivos e princípios de controle fortemente marcados por uma ideologia norte-americana na presença de multinacionais, institucionalizando a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), que organizou a pós-graduação⁵⁴. Em seu artigo 24, “[...] conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão” (BRASIL, 1968).

Foi um período marcado, sobretudo, pelo domínio dos governos cívico-militares e estabelecimento de acordos educacionais, como no caso entre o MEC e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), até a elaboração do primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), por meio do Conselho Nacional de Pós-graduação (CNPQ), cujo Decreto 73.411, de 04/01/1974, deu as providências e organização do conselho.

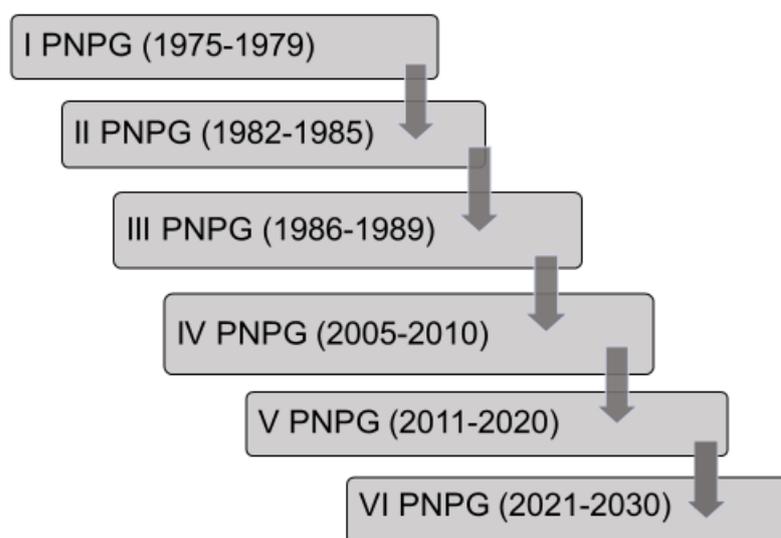
A terceira, sob influência da elaboração do segundo PNPG, com a extinção do CNPQ, em função da Capes, em 1981, pelo Decreto nº 86.791, “[...] cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior” (NOBRE; FREITAS, 2017, p. 29). Determinou a expansão de cursos de pós-graduação pelo Brasil, além de normas e princípios para o mestrado, sobretudo *Strictu Sensu*, em que a pesquisa já adquire destaque com relação à pós-graduação e à ciência e tecnologia (SILVA, Régis, 2004).

A quarta fase, marcada pela elaboração do terceiro PNPG, foi caracterizada pelo processo de abertura política, após 1985, mas também de crise da Ciência e Tecnologias no país, que resultou em sucateamento e abandono por parte do governo.

⁵⁴ Definida como autoritária e modernizante, a reforma previa atender as demandas do projeto político no atendimento do capitalismo internacional voltado para a criação de mão-de-obra técnica (GOMES; PINTO, 2017).

E a quinta fase, da década de 1990 até 2004, foi marcada pela retomada de discussões sobre elaboração de um novo PNPG e sobretudo o crescimento dos cursos de pós-graduação e o fomento ao ensino, pesquisa e extensão, previstos desde a Constituição Federal no Art. 207 (BRASIL, 1988). Até o ano de 1975 não existia um PNPG, entretanto sua criação teve destaque devido a ser considerado, então, o meio de desenvolvimento e planejamento sistemático e de “controle governamental”, coincidindo com a expansão dos programas de pós-graduação e sua institucionalização, com influência de determinados setores sociais de expansão capitalista (SILVA, Régis, 2004).

Figura 7 - Planos Nacionais para Pós-Graduação



Fonte: produzido pela autora.

Alguns autores acrescentam o PNPG de 1975 a 1980 (MARIANO; PEREIRA, 2022), como uma elaboração entre os textos da primeira e segunda PNPG, mas que em outros estudos não é tida como oficial. Atualmente, a última versão, de 2011-2020, já com novo documento, da Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022, institui a Comissão responsável pela elaboração do PNPG, relativo ao decênio 2021-2030 (BRASIL, 2021).

Desde então, tivemos, ao longo da história brasileira, a elaboração de cinco PNPGs. Dentre as instituições responsáveis pela avaliação dos programas que atualmente exercem importância para o fomento da pesquisa estão a Capes e o CNPq. Houve, também, além do avanço na criação do Currículo Lattes, a organização e catalogação

das informações do campo acadêmico em plataformas (NOBRE; FREITAS, 2017). Assim, “[...] operacionaliza[-se] um amplo processo de mudança nas instituições de nível superior do país, promovidos pelo chamado produtivismo acadêmico, acarretando em uma grande intensificação do trabalho docente” (MARIANO; PEREIRA, 2022, p. 53).

Nesse processo, a criação da Universidade do Espírito Santo foi aprovada em maio de 1954, através da Lei nº 806, por meio da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, durante o governo de Jones dos Santos Neves. Por sua vez, a sanção da lei uniu as principais instituições até então existentes, tais como: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; a Escola de Medicina, a Faculdade de Odontologia, a Escola de Química Industrial e Farmácia, a Escola Politécnica, a Escola de Música e a Escola de Belas Artes (UFES, 2014).

Inicialmente, a falta de reconhecimento da instituição por parte do Ministério da Educação e a falta de infraestrutura dificultaram seu desenvolvimento. Todavia, foi em 1961, no final do governo de Juscelino Kubitschek, que a universidade passou a ser uma instituição federal de ensino, após as reformas no sistema administrativo e estrutural, tal como a compra do lote do atual *campus* de Goiabeiras. Na década 1960, as escolas e faculdades que compunham a instituição foram extintas, passando, então, para a criação dos oito centros de ensino: Agropecuário, Artes, Biomédico, Ciências Jurídicas e Econômicas, Educação Física e Desportos, Estudos Gerais, Pedagógico e Tecnológico.

Na década de 1970, a reitoria esteve ocupada pelo professor Máximo Borgo Filho (1971-1975) e por Manoel Ceciliano Salles de Almeida (1975-1979). Dentre as atividades administrativas de destaque, recebe atenção o processo de “interiorização” da universidade, criando, assim, o Centro Agropecuário (Caufes), nos municípios de Alegre e São José do Calçado, no sul do Estado, e a Coordenação Universitária do norte do Estado, localizada nos municípios de São Mateus e Nova Venécia. Dentre os movimentos que mais tiveram destaque, podemos citar os avanços na construção do *campus* de Goiabeiras e Maruípe e, em 1978, a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação da Ufes na área de Educação – PPGE (UFES, 2014).

Atualmente, a Ufes constitui-se sendo uma universidade no estado do Espírito Santo, tornando-se centro de grande relevância, dada sua importância para a produção e desenvolvimento de conhecimentos em diferentes áreas. A partir dos dados coletados no ano de 2020, pelo Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (Geocapes)⁵⁵, o estado conta com 75 programas de pós-graduação (63 federais e 12 particulares), incluindo os cursos de doutorado e mestrado acadêmico e o mestrado profissional em diferentes áreas do conhecimento. No caso da Ufes, os 56 programas pertencentes à instituição estão distribuídos entre os municípios de Alegre, Jerônimo Monteiro, São Mateus e Vitória.

Com base no PDI da Ufes de 2015-2019 (UFES, 2015), os programas de pós-graduação, junto da graduação e extensão, funcionam sob os pressupostos de ensino, pesquisa e extensão que engajam a atuação acadêmica. Assim, busca, por meio dos cursos ofertados, seja de *stricto* ou *lato sensu*, garantir uma integração entre os elementos que atuam academicamente, fortalecendo a pesquisa e a sua infraestrutura nas diferentes áreas.

Os programas de pós-graduação se encontram, hoje, distribuídos em quatro *campi*, localizados em diferentes regiões do estado do Espírito Santo: dois deles estão localizados na Região Metropolitana de Vitória (Goiabeiras e Maruípe); outro *campus* ao Norte, localizado no município de São Mateus (Centro Universitário Norte do Espírito Santo - Ceunes); outro na região Sul, referente ao antigo Centro de Ciências Agrárias (CCA), localizado no município de Alegre. No ano de 2016, o CCA foi reformulado em dois, os quais, atualmente, dividem o mesmo espaço em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo: o Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), e o Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE), estando o Departamento de Ciências Florestais e da Madeira localizado na unidade instalada no município de Jerônimo Monteiro (UFES, 2013a, 2013b).

No *campus* de Goiabeiras, o primeiro Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo foi criado no ano de 1978, visando atender à formação para o mestrado na área de Educação, expandindo, posteriormente, em 2004, para a formação no curso de doutorado, sendo o único na área de Educação ofertado em

⁵⁵ <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

todo o estado atualmente. Com base em informações obtidas no *site*, entre os anos de 2010 e 2012, o programa passou por reformulações, organizando-se hoje em dia em quatro linhas de pesquisa – Docência, Currículo e Processos Culturais; Educação e Linguagens; Educação Especial e Processos Inclusivos; Educação, Formação Humana e Políticas Públicas – elaboradas sob a proposta de atingir melhor coerência, consistência, interdisciplinaridade e abrangência sobre as pesquisas realizadas.

Por fim, dentre os objetivos do programa, encontram-se, sobretudo, a formação de profissionais qualificados, além do desenvolvimento de pesquisa científica e a garantia de um ensino de qualidade (UFES, 2013c). Com base em seu regimento interno de 2023 (UFES, 2023a) e o planejamento estratégico 2020-2024 (UFES, 2020, p. 08), o programa tem como proposta

[...] contribuir para a produção de conhecimentos na área da educação envolvendo questões locais do Espírito Santo, regionais e globais e para a formação de pessoas que irão produzir, disseminar e aplicar esses conhecimentos em atividades de pesquisa, na docência, na gestão de instituições educacionais e na atuação cidadã.

Atua, assim, na contribuição de produção científica, seja por meio de publicações em revistas e livros ou participação em eventos, indicando, para além da formação docente, o fortalecimento na produção de conhecimentos. Esse movimento se articula com as propostas que a universidade como um todo defende, indo ao encontro da necessidade de divulgação do conhecimento produzido em favor do desenvolvimento da sociedade.

Na região Norte, o município de São Mateus conta com programas de pós-graduação distribuídos pelo Ceunes, que ofertam mestrado nos seguintes cursos: Agricultura, Biodiversidade Tropical, Ensino na Educação Básica e Energia. Criado em 2013, o curso de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) encontra-se distribuído entre as linhas de pesquisa de Ensino, Sociedade e Cultura e Ensino de Ciências Naturais e Matemática, que, de modo geral, buscam o desenvolvimento de concepções teórico-metodológicas e práticas de ensino envolvendo profissionais na Educação Básica, na área de Ciências Humanas e Sociais, além da formação de professores em Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática (UFES, 2013d).

Com base no último regimento interno publicado em 2023 (UFES, 2023b), artigo 2º, o programa tem por objetivos a capacitação e qualificação de profissionais para as

demandas escolares, sobretudo nas áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, estimulando e instigando possibilidades de intervenção, atendendo às especificidades que permeiam os contextos da Região Norte do Espírito Santo. Sendo assim, vemos uma organização articulada aos interesses locais, preocupada com o desenvolvimento de conhecimentos articulados à prática de ensino, para possibilitar aproximações do espaço acadêmico com os espaços escolares, sejam eles formais ou informais.

Na região do Caparaó, o município de Alegre conta com o Programa de Pós-Graduação em Educação vinculado ao Curso de Mestrado Acadêmico Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), pertencente ao Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS). Criado em junho de 2016, o programa atua sob uma perspectiva “formal e não formal do ensino”, buscando considerar a conjuntura em diálogo com formação inicial e continuada de professores, no intuito de preparar profissionais para atuarem nas distintas instituições educacionais.

Dentre os processos políticos que organizam o último regimento interno de 2022, a resolução CCENS/Ufes nº 005, de 27 de setembro de 2022 (UFES, 2022), traz como possibilidade de existência do curso sob a intenção de proporcionar a pós-graduação às regiões de abrangência da Ufes, sendo a “[...] única instituição pública do sul do estado do Espírito Santo que tem o compromisso e a responsabilidade de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão articulados às demandas sociais” (UFES, 2022, p. 07). Com base no planejamento estratégico de 2021-2024, o programa tem articulado o fortalecimento da pós-graduação no sentido de atender às demandas da sociedade e às necessidades locais.

Assim, os meios de avaliação interna realizados têm apontado pontos positivos e fraquezas, com objetivo de realizar as melhorias necessárias para a proposta de atender com qualidade e fazer valer seus objetivos na formação. Com base no APCN do programa, dentre as propostas gerais do programa, pode-se perceber o interesse em “[...] priorizar a formação científica dos pós-graduandos, a produção e aplicação de conhecimento na área de Ensino, pautados pela ética e pela ação reflexiva” (UFES, 2016, p. 15).

Sobre esse processo, uma das autoras-pesquisadoras menciona:

Nesse sentido, ao surgir a oportunidade de participar do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) no ano de 2017, não hesitamos em fazê-lo, **pois, além ser uma das propostas do programa a propulsão do conhecimento de estudos voltados para a formação inicial e continuada de professores, teríamos a possibilidade de aprofundarmos em pesquisas de nosso interesse sobre a formação de profissionais da educação e a inclusão de alunos PAEE** (SILVA, N., 2019, p. 23, grifo nosso).

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas pelo PPGEEDUC se distribuem a partir de duas linhas: Ensino de Ciências Naturais e Matemática e Prática Escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores. Dentre as produções realizadas pelas autoras-pesquisadoras integrantes pertencentes ao Grufopees (CNPq/Ufes), encontram-se referências na linha de pesquisa “Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores” que, por sua vez, estrutura-se na elaboração de pesquisas que acompanham os processos de ensino aprendizagem em interface com diferentes contextos, levando em consideração a diversidade e os processos para inclusão escolar (UFES, 2013c).

Retrospectivamente, dentre os programas apresentados até então, o mais novo, criado no ano de 2017, é o Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com concentração na área de Educação. O programa foi criado a partir do último PDI da Ufes 2015-2019 (UFES, 2015), que incentivou a criação de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todas as suas áreas de atuação. Tendo em vista que o PPGE era insuficiente para atender às demandas formativas dos profissionais da educação, foi necessário ampliar a oferta de pós-graduação.

Como discute André (2017), é preciso levarmos em conta que existem diferenças entre o mestrado acadêmico, em que se encontra o PPGEEDUC, com foco na formação e avanço da ciência na formação inicial e continuada (UFES, 2013c), e o mestrado profissional, no caso do PPGMPE, com foco em formar os sujeitos pesquisadores de sua prática e que não atuam no âmbito acadêmico. Como argumenta André (2017), a pós-graduação do mestrado profissional custou a ser reconhecida, envolvida em algumas polêmicas quanto à aceitação da comunidade acadêmica, sobretudo sob alegações da perda do rigor científico da pesquisa. Assim,

como apresenta uma das autoras-pesquisadoras, os interesses que circundam esse universo, dizem que

A escolha pelo Mestrado Profissional não se deu de forma aleatória. Ao contrário, foi marcada por intencionalidade: desejava tornar-me pesquisadora da prática (ANDRÉ, 2017), buscar uma formação continuada robusta, adquirir e construir conhecimento cujas demandas emergissem da escola (e de seu contexto) e para elas retornassem, formando-me ao longo do processo, a fim de fomentar de forma mais efetiva práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão escolar e o sucesso educativo desses – e de todos os outros – estudantes (BRITO, 2021, p. 31).

Embora as críticas circulem até hoje sobre a validade do mestrado profissional, não se pode negar a importância de seus aspectos quanto à expansão de processos de conhecimentos a um determinado público. Segundo André (2017, p. 826), “[...] a maior parte desses alunos exerce função de coordenação pedagógica, direção de escola ou supervisão escolar, e uma parte pequena está em sala de aula”.

O mestrado profissional no Brasil foi criado a partir da Portaria 80/98 da Capes (BRASIL, 1999), sob a iniciativa de entender que nem todos os profissionais que buscam uma formação qualificada pretendem atuar na docência universitária. No caso da educação, o primeiro curso só foi aprovado em 2009, mas com exercício em 2010, e a pesquisa passa a fazer parte da formação desse profissional prático (ANDRÉ, 2017). Assim, para além de uma atitude de pesquisador, é preciso desenvolver conhecimentos de como fazer a pesquisa. Grande parte dessas pesquisas tem partido dos contextos escolares voltados para análises fundamentadas a partir de situações experienciadas na prática profissional, elaborando propostas para intervenção na realidade analisada. No caso das pesquisas do Grufopees/CNPq-Ufes, essas propostas se expressam pelos “produtos educacionais” elaborados (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017).

Nesse sentido, o programa do PPGMPE da Ufes entende que

A valorização dos profissionais da educação implica existência de salários dignos, de planos de carreira, de condições de trabalho etc., mas também requer, necessariamente, ações e políticas de formação continuada que permitam reflexões contínuas sobre os saberes e fazeres pedagógicos de modo a garantir o desenvolvimento da educação e a aprendizagem dos estudantes (UFES, 2016, p. 04).

De modo geral, busca articular a formação responsável junto dos profissionais de educação que atuam nos sistemas básicos de ensino, ou secretarias de educação,

além de técnicos ou docentes que trabalham no ensino superior (UFES, 2013e). Nesse campo estão as linhas: Docência e Gestão de Processos Educativos e Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. As dissertações produzidas pelo grupo de pesquisa se referem à segunda linha apresentada, sobretudo articulada a diferentes movimentos sociais, seja do campo, inclusão e relações étnico-raciais, no desenvolvimento da formação dos profissionais da educação básica, além de práticas educativas voltadas para a diversidade (UFES, 2013e).

A partir dos estudos de Fernanda Silva (2019), experienciou-se a elaboração de processos formativos dos autores-pesquisadores no mestrado profissional em educação. Esses autores foram, respectivamente, pertencentes às turmas: 01, Fernanda Silva (2019); 02 Islene Vieira (2020); 03 Queiroz (2021), Brito (2021), Soave (2021). Relatam os autores:

Em 2017, com a abertura do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes), vislumbramos a possibilidade de retornar à universidade, para, por meio da pesquisa, investigar e colaborar com os contextos escolares nos quais atuávamos. **Enxergamos nesse programa a possibilidade de articular a pesquisa com a nossa prática pedagógica, pois concordamos com André (2017, p. 826) que essa modalidade pode criar condições para os profissionais se desenvolverem [...]** profissionalmente, como sujeitos críticos, reflexivos e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade. **O ingresso no PPGMPE nos desafiou, então, a mergulhar num processo de pesquisa comprometida com a escola, tendo em vista que ao término desse processo seria preciso apresentar um produto que, de algum modo, contribua com a educação** (SILVA, F., 2019, p. 27, grifos nossos).

Após dez anos de formação inicial, adentrei novamente o espaço acadêmico através do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes). Como mestrando da linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, busquei aprofundar as questões que envolvem a formação continuada de docentes, em especial no que tange à inclusão escolar dos alunos PAEE, conduzindo a formulação da proposta inicial de pesquisa que hoje se constitui em uma investigação de mestrado. Ficou claro para mim que, no âmbito de um mestrado dessa natureza, **o professor-pesquisador poderá desenvolver pesquisa focalizada nas situações reais, na sala de aula, nos diversos espaços educativos**, criando condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional (QUEIROZ, 2021, p. 28, grifo nosso).

Os programas e processos históricos indicados até aqui demonstram a importância da Universidade Federal do Espírito Santo na oferta de diferentes programas de pós-graduação, sobretudo na expansão do conhecimento através do processo de interiorização da universidade nas diferentes regiões Norte e Sul do estado. Como apontado, os programas de pós-graduação em educação aos quais pertencem as

dissertações foram criados a partir de políticas internas e externas, tendo em vista que alguns dos argumentos apresentados pelos autores-pesquisadores reforçam a participação e importância de incentivos de formação para os professores que atuam na educação básica nos campos universitários.

Desse modo, a importância de aprofundarmos sobre os aspectos do contexto em que as dissertações analisadas se inserem, torna-se importante para conceber o panorama em que se produzem esses conhecimentos. Considera-se que esse movimento “[...] envolve o processo de criação, estruturação e desenvolvimento [...]” (SILVA, Régis, 2013, p. 2) dos programas de pós-graduação pertencentes à Universidade Federal do Espírito Santo.

6.3 RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM O CONTEXTO MICROSSOCIAL: DAS LINHAS DE PESQUISA ÀS PARCERIAS MUNICIPAIS

Com base nos estudos de Régis Silva (2013), podemos definir contexto microssocial como todo universo que perpassa as orientações epistemológicas da linha de pesquisa em que se inserem as investigações, bem como as produções do grupo, como se dá o processo de pesquisa, se houve financiamento, se havia dedicação exclusiva ou parcial, a veiculação profissional e o estabelecimento de redes de pesquisa. Para além disso, como menciona Castro (2022), os processos de pesquisa-ação perpassam diferentes dimensões do desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes dos processos de pesquisa. Nesse sentido, sentimos a necessidade de esboçar os sujeitos autores-pesquisadores que compilaram essas produções, perpassando: o gênero, considerando os diferentes papéis assumidos na sociedade “nestes modos de ser”; qual a atuação profissional exercida durante o mestrado, sabendo que esse processo implica a dedicação exclusiva ou não durante a pesquisa; e se houve financiamento, sobretudo se o projeto de pesquisa maior do grupo ao qual estava vinculada a pesquisa recebia financiamento ou não.

Quadro 5 - O contexto sócio-político-econômico das dissertações do Grupos/CNPq-Ufes

Autores	Gênero	Atuação profissional até/ durante o mestrado	Dedicação exclusiva durante o mestrado
Carvalho (2018)	Fem	-	Bolsista Capes
F. Silva (2019)	Fem	Prefeitura de Vila Velha, Serra e Vitória (professora e pedagoga)	Licença Prefeitura de Vitória e Serra
N. Silva (2019)	Fem	-	Bolsista Capes
Bento (2019)	Fem	-	Dedicação Exclusiva Financiamento Próprio
I. Vieira (2020)	Fem	Prefeitura Municipal de Serra (professora de sala de aula comum)	Licença da Prefeitura Municipal da Serra
Queiroz (2021)	Masc	Prefeitura de Viana (Diretor escolar)	NÃO
Brito (2021)	Fem	Prefeitura da Serra e Escola Privada (Pedagoga)	Licença da Prefeitura Municipal da Serra
Soave (2021)	Fem	Servidora efetiva em um município da região metropolitana do Espírito Santo	NÃO

Fonte: produzido pela autora com base nos agradecimentos e introdução das dissertações analisadas quando os autores contextualizam.

A partir do quadro, temos um panorama dos sujeitos que elaboraram as dissertações analisadas, bem como o campo da atuação a que estiveram ligados ao longo do processo de produção das pesquisas. No quadro, vemos um quantitativo de autoras-pesquisadoras, reforçando a ideia de Andréa Ferreira (1998), sobre o processo de feminização do trabalho docente no Brasil, historicamente marcado por salários baixos, relegando o campo da profissão docente ao papel feminino, relativo a um elemento “vocacional”, mas que esconde o abandono dos sujeitos de gênero masculino, provocando um movimento também de desprofissionalização do trabalho ao se disporem argumentos de que as mulheres “[...] possuem condições naturais para cuidarem, isso contribui para a constituição de uma identidade profissional” (AZEVEDO, 2019, p. 20). Esse processo tem desfavorecido a profissionalização, eximindo-se da responsabilidade de se propor ser crítica e emancipatória, como forma de transformar as demandas sociais nos distintos contextos em ação pública (NÓVOA, 2017).

Fernanda Silva (2019) não deixa explícito se ainda atua nas prefeituras e se conseguiu licença na prefeitura de Vila Velha, quando, nos agradecimentos, refere-se à Prefeitura Municipal da Serra e à Prefeitura Municipal de Vitória pelas licenças concedidas no início e no final do processo de pesquisa.

Após a conclusão da graduação e da referida pesquisa na qual estivemos envolvidos, fomos nomeados, a partir de meados de 2012, em concursos públicos para professora e pedagoga das redes municipais de ensino de Vila Velha, Serra e, posteriormente, de Vitória (SILVA, F., 2019, p. 26).

Soave (2021) também não evidencia em qual prefeitura atua, deixando somente a função e a qual região pertence. Cabe-nos destacar que a licença para estudos é garantida por lei desde 29 de setembro de 1994, de acordo com o Decreto nº 1.258 (BRASIL, 1994). Esse direito ainda permanece estabelecido, porém, hoje garantido pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019c), que concede a licença remunerada para estudos em seu Anexo LV. O anexo organiza, em 19 artigos, as concessões organizativas para esse tipo de função, remetendo, assim, o acesso e direito à educação a todos, a partir de movimentos internacionais, como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido o documento afirma:

Artigo 6º: As autoridades públicas, as organizações de empregadores e de trabalhadores e as instituições ou organismos dedicados à educação ou à formação deverão associar seus esforços, de acordo com as condições e práticas nacionais, para elaborar e pôr em prática a política destinada a estimular a licença remunerada de estudos (BRASIL, 2019c).

Concebe-se, assim, a necessidade de fomento e valorização da pesquisa educacional, explicitando a necessidade de investimento na formação. Quanto ao fomento à pesquisa na pós-graduação, é interessante notar que se identificaram dois estudos (CARVALHO, D., 2018; SILVA, N. 2019) financiados pela Capes, sendo possível alinhar essas produções a conhecimentos que unificam concepções do Estado com a Universidade e crítica sobre a dualidade na reflexão do fomento ao produtivismo acadêmico e sua capacidade de organizar pesquisas que de fato possam contribuir com a construção de conhecimentos (VASCONCELOS *et al.*, 2021).

Como apresentado no capítulo 5, o grupo de pesquisa tem se mantido frequente nas relações com outros grupos de pesquisa da própria universidade. Os primeiros movimentos efetivos do Grufopees/CNPq-Ufes se iniciaram entre março de 2013 e 2017, a partir do projeto de pesquisa intitulado “Processos de Formação Continuada de Profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do estado do Espírito Santo”⁵⁶, que teve como objetivo “investigar os processos de formação continuada de profissionais da Educação desencadeados pelos Gestores

⁵⁶ Aprovado e registrado pela Universidade (PRPPG/Ufes) sob o nº 4064/2013.

Públicos de Educação Especial”, envolvendo as regiões centrais e sul do estado do Espírito Santo.

Cabe destacar que o referido projeto contou com financiamento CNPq, assim,

No movimento da pesquisa-ação colaborativo-crítica, temos acompanhado nos últimos anos no Estado do Espírito Santo, os desdobramentos de uma política nacional para a gestão de Educação Especial que ainda é frágil e invisível em muitos municípios e superintendências regionais de ensino (ALMEIDA; ZAMBON; HERNANDEZ-PILOTO, 2014, p. 45).

Pode-se inferir que, desde esse primeiro processo, o grupo já tinha como proposta o vínculo entre a pesquisa e a extensão, sugerindo movimentos colaborativos, seja na elaboração de políticas ou implementação de formação continuada para os profissionais da educação na perspectiva inclusiva (VIEIRA, I., 2020).

Nossa expectativa é a de que por meio da pesquisa que se inicia possamos colaborar com o processo de construção de conhecimentos sobre a gestão pública em Educação Especial, que se constitui no movimento da elaboração de políticas de formação continuada para profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar (ALMEIDA; ZAMBON; HERNANDEZ-PILOTO, 2014, p. 46).

Dentre os primeiros passos para a articulação entre pesquisa e extensão, expressou-se por meio do projeto de extensão⁵⁷, intitulado “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”, vigente até hoje, mas expandido de acordo com o aumento de adesão de outros municípios capixabas.

Com a concretização desse movimento pela busca de manter vínculos e contatos no andamento do pensar científico, deu-se a criação e desenvolvimento do “Grupo de estudo-reflexão: Gestão de Educação Especial do Estado do Espírito Santo” (Gergees-ES), crescente com o passar dos anos, a partir da colaboração com os gestores públicos de Educação Especial que se envolveram nos movimentos formativos e de pesquisa fomentados pela parceria entre secretaria do estado e universidade, como no caso do “Curso de Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial”.

Dados os resultados positivos obtidos a partir do projeto de pesquisa e extensão desenvolvido entre os anos de 2013 e 2017, em março do ano de 2018, iniciou-se um

⁵⁷ Sob registro no SIEX nº 400549 e atualmente de nº 239.

novo movimento no grupo, a partir da expansão das atividades colaborativas para outros municípios do estado do Espírito Santo. Esse processo ocorreu devido à busca por formação para seus municípios, por parte dos gestores que já vinham participando do projeto de extensão (SILVA, N., 2019).

Sob o título “Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para inclusão de pessoas com deficiência”⁵⁸, o novo projeto se iniciou, dando continuidade à expansão das ações realizadas até então, sob a proposta de produzir movimentos formativos a partir da fundamentação teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

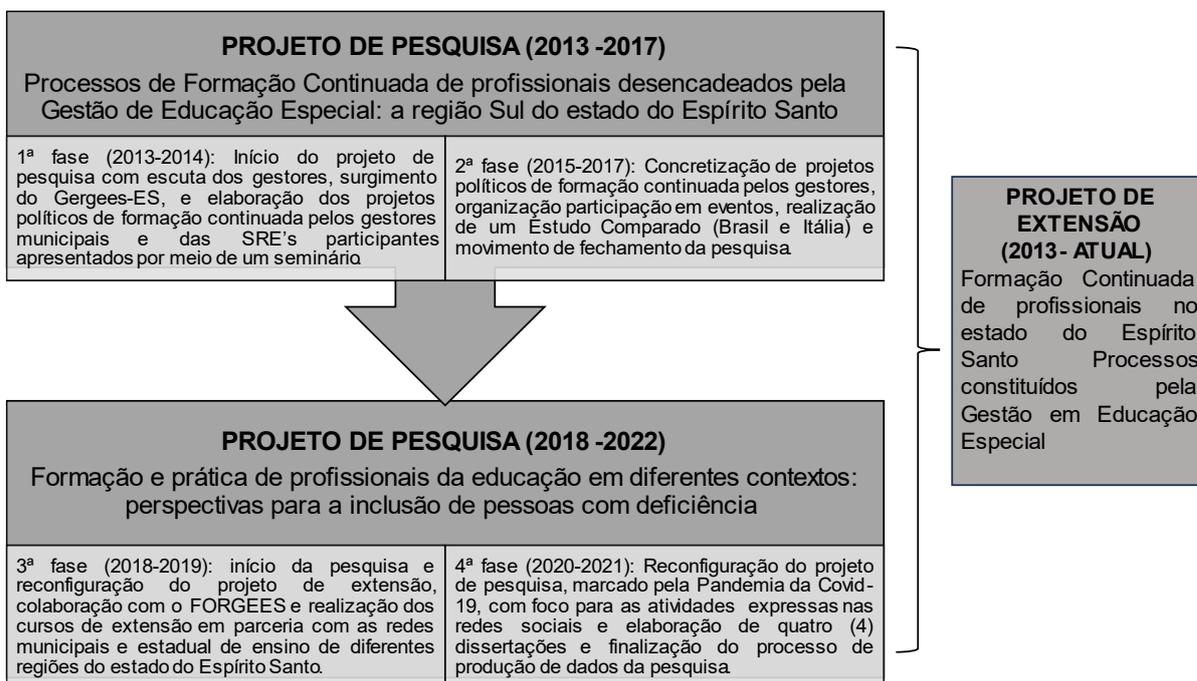
Nesse contexto, localizamos as dissertações desenvolvidas entre os anos de 2018 e 2021 pelos autores-pesquisadores que fazem e/ou já fizeram parte do Grufopees (CNPq/Ufes). As atividades desenvolvidas pelo grupo nesse processo dinâmico estabeleceram o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão, mostrando-nos os impactos e inovações, bem como o sentido desses conhecimentos que vêm sendo produzidos a partir da perspectiva teórico-metodológica do grupo.

O atravessamento da Pandemia da Covid-19, no ano de 2020, também afetou a dinâmica e processo formativo que era realizado até o momento. Nesses aspectos, é importante considerar ainda que, ao longo desses 10 anos (2013-2023), o projeto de extensão vem sendo reformulado e pensado junto aos gestores que participam do Gergees-ES, na medida em que estes processos formativos continuam ainda em vigência e se adaptando à medida que novas demandas surgem (VIEIRA, I., 2020).

Assim como explicitam Prederigo e Fernandes (2021), a constituição do grupo de gestores deu-se a partir de quatro fases, que acompanham o próprio movimento do Grufopees/CNPq-Ufes, considerando esse imbricamento entre pesquisa e extensão. As fases compreendem desde a escuta para entender as necessidades dos contextos ao desenvolvimento de propostas político-formativas de gestores e profissionais da educação numa perspectiva inclusiva, desenvolvidas a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica, conforme a figura abaixo.

⁵⁸ Sob registro na PRPPG nº 8561/2018.

Figura 8 - Relação dos projetos de pesquisa e extensão e as fases de existência do Grufopees/CNPq-Ufes entre os anos de 2013-2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir da reunião dos documentos e relatórios do grupo e projetos referidos.

A partir dos processos constituídos nessas fases, observamos que, em cada uma, os movimentos foram diversos. Em seu processo inicial (2013-2014), houve: a) realização e análise da Escuta Sensível das demandas dos gestores das Superintendências Regionais da Educação (SREs) – Guaçuí, Cachoeiro de Itapemirim e Afonso Cláudio – para a elaboração de um currículo para um curso de extensão, para além de encontros on-line (SILVA, Rayner, 2014) (para facilitar a questão do distanciamento entre as localidades, eram realizados grupos na Ufes, com a iniciativa de desenvolver reflexões, estudos, para tematizar problemáticas dos contextos); b) surgimento do Gergees-ES, como processo de formação continuada a partir dos pressupostos habermasianos; c) elaboração dos projetos políticos de formação continuada pelos gestores municipais e das SREs participantes; d) realização de um seminário para apresentação dos projetos desenvolvidos.

O segundo momento (2015-2017) ocorreu num processo de continuidade do projeto de pesquisa “Processos de Formação Continuada de profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região Sul do estado do Espírito Santo”, em que foram realizados: a) concretização dos projetos políticos de formação continuada pelos gestores; b) avaliação dos processos e reconfiguração a partir das novas

demandas dos gestores; c) os Colóquios Sobre Formação, Pesquisa e Gestão em Educação Especial, com a participação de professores-convidados de outras IES do país (USP e UERJ); d) o I Seminário Capixaba de Pesquisa-ação e Educação Especial, que contou com a participação de mais de 300 pessoas (professores e gestores de redes de ensino, professores e estudantes de IES); e) Estudo Comparado entre Brasil e Itália, com foco nos municípios de Santa Maria de Jetibá/BR e Sassari/ITA.

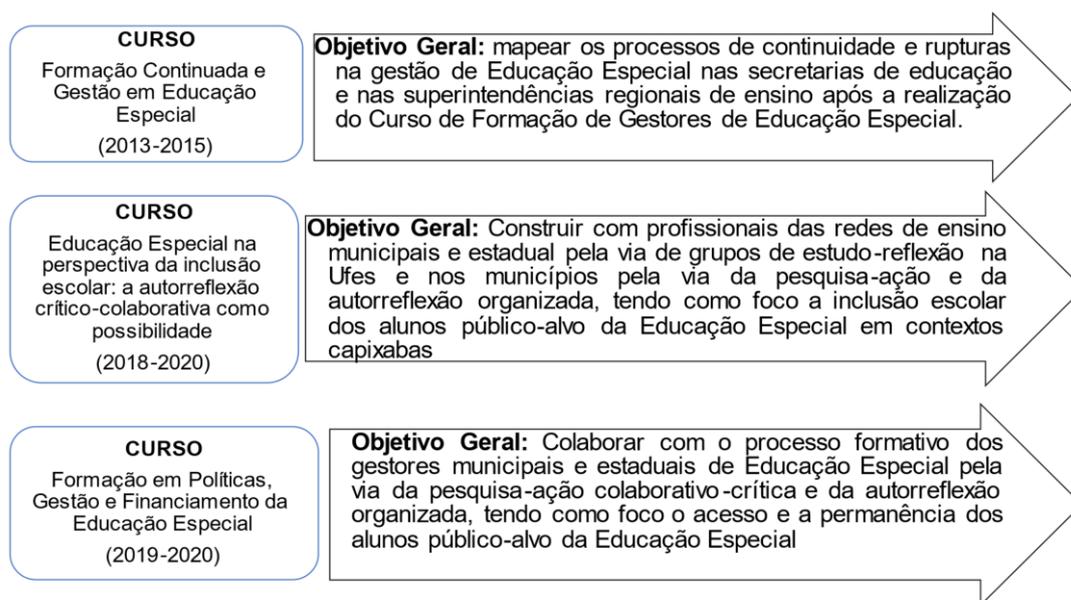
A terceira fase (2018-2019) foi demarcada por: a) análise dos dados pertencentes ao projeto de pesquisa “Processos de Formação Continuada de profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região Sul do estado do Espírito Santo”; b) elaboração do novo projeto de pesquisa intitulado “Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência”; c) reconfiguração do projeto de extensão, que contou com estudos fundamentados na pesquisa-ação colaborativo-crítica na região Sul do Espírito Santo, especificamente no município de Marataízes; d) reconfiguração da composição do Gergees-ES, que passa a contar com membros para além de gestores, como professores e outros profissionais da educação; e) colaboração com os gestores de Educação Especial na configuração do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo (Forgees) (VIEIRA, I., 2020); f) visita técnica de membros do grupo à Universidade do Minho/Braga-Portugal, para a produção de dados e fortalecimento de acordos de cooperação técnico-científica; g) encontros promovidos a partir do grupo e fórum de gestores, que culminaram em dois cursos de extensão: “Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade” e o curso “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”.

Por fim, a quarta fase (2020-2021) foi marcada por: a) reconfiguração do projeto de pesquisa “Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência”, buscando atender às demandas colocadas pela pandemia da Covid-19, que foi marcada por ações do grupo no âmbito das tecnologias virtuais; b) construção, pelo Gergees-ES, de modo coletivo e colaborativo, de um projeto de formação continuada com abrangência para outros países, como Portugal, e outros estados do Brasil; c) criação do Canal do Youtube e página no Instagram com produções e postagens de conteúdo acadêmico-

científico; d) finalização do processo de produção de dados da pesquisa iniciada em 2018.

Ao longo dos anos, as fases contemplaram o desenvolvimento de atividades importantes de pesquisa, como a construção de cursos de extensão, realizados respectivamente: a “Formação Continuada e Gestão em Educação Especial”⁵⁹, entre os anos de 2013 a 2015; o curso de “Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade”⁶⁰, previsto para ocorrer entre os anos de 2018-2020, porém, ocorreu entre os anos de 2018 e 2021, pois sofreu algumas modificações em seu trajeto, devido à pandemia da Covid-19, ao adotar as medidas sanitárias de distanciamento social, dado por finalizado após esse movimento em 2021; e por fim, o curso “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”⁶¹, realizado entre os anos de 2019 e 2020.

Figura 9 – Cursos de extensão realizados pelo Grufopees/CNPq-Ufes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos projetos disponibilizados no site da Proex- Ufes.

Dos cursos realizados, entre os anos de 2018 e 2020 respectivamente, o primeiro estava previsto em um período, mas se estendeu e se encerrou no período da pandemia, tendo seu relatório referente ao período de agosto de 2018 a dezembro de 2020. Esse processo envolveu a elaboração de um minicurso, intitulado

⁵⁹ Com registro no SIEX nº 100230.

⁶⁰ Com registro na PROEX-Ufes nº 445.

⁶¹ Com registro na PROEX-Ufes nº 844.

[...] “Currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo” foi uma realização do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) da Universidade Federal do Espírito Santo e contou com o apoio das redes municipais e estadual de educação do Estado do Espírito Santo. [...] Este aconteceu por meio de lives realizadas no canal do Youtube do grupo de pesquisa, com participantes convidados que dialogaram sobre diferentes temáticas, além da participação e trabalho de intérpretes de Libras, a fim de promover maior acessibilidade aos participantes (GRUFOPEES, 2021, p. 25).

Devido a sua expansão, para além do trabalho com o “Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial” (Neesp), a pesquisa teve como participantes os municípios de Vila Velha, Viana, Pinheiros, Alfredo Chaves, Santa Leopoldina, Jaguaré, Linhares, Dolores do Rio Preto, Rio Novo do Sul, Marilândia, Nova Venécia, Vargem Alta, Pedro Canário, e representantes da Secretaria Estadual de Educação (GRUFOPEES, 2021).

O segundo curso ocorreu de 2019 a 2020 e teve a participação de outros grupos e núcleos de pesquisa, ampliando os sujeitos envolvidos nos processos de elaboração das pesquisas. No curso “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”, estiveram à frente os grupos: “Formação, Pesquisa-ação e gestão em Educação Especial (GRUFOPEES); Grupo de Pesquisa e estudo em deficiência e cão-guia (GEPDV+CÃO-GUIA); e Grupo de Pesquisa da Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Especial” (GRUFOPEES, 2019, p. 2).

Dentre o público-alvo envolvido nesses processos estiveram: gestores/técnicos das SREs; professores e demais profissionais da educação das redes municipal e estadual que contemplaram pesquisas extensivas em Marataízes, Cachoeiro de Itapemirim, Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Serra, Cariacica e Vitória; além dos alunos da graduação e da pós-graduação da Ufes e outros colaboradores.

As dissertações produzidas entre os anos de 2018 e 2021 corroboram as diferentes fases de produção do grupo: no caso, a segunda fase (CARVALHO, D., 2018; SILVA, F., 2019) se deu no processo de transição entre o encerramento de uma pesquisa maior, intitulada “Processos de Formação Continuada de Profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do estado do Espírito Santo”, e a terceira fase, pela reconfiguração do projeto de extensão com foco nos estudos em Marataízes (SILVA, N., 2019; BENTO, 2019) e no fórum de gestores (VIEIRA, I., 2020). Por último, na quarta fase, os ambientes virtuais (QUEIROZ, 2021;

BRITO, 2021; SOAVE, 2021) foram adotados como meios para amenizar os distanciamentos causados pela Covid-19, abrindo novos espaços para dimensões das perspectivas formativas e possibilidades possíveis (PREDERIGO; FERNANDES, 2021).

Em contexto de grupo, alguns argumentos reforçam a importância desse conjunto no aprendizado e desenvolvimento pessoal, profissional e de pesquisa que fundamenta o grupo e influi sobre aqueles que vivenciam estes momentos de pesquisa.

Ao participarmos do Grufopees desde a sua constituição, interessamos cada vez mais pelas relações intersubjetivas dos grupos de investigadores que visam ao avanço da ciência pela pesquisa-ação colaborativo-crítica na intencionalidade firme da emancipação de todos (BENTO, 2019, p. 67, grifo nosso).

No que tange ao âmbito profissional, tive maior envolvimento e compreensão da perspectiva e dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, do referencial teórico habermasiano, da modalidade da educação especial, da instituição e implementação de políticas públicas de educação, dos movimentos para a formação continuada e do conhecimento mais próximo da gestão de educação. **Ressalto que essas mudanças se deram graças à imersão no Grufopees/CNPq-Ufes, visto que nele, através de estudos, diálogos, colaboração e reflexões, vou me apropriando das questões epistemológicas, metodológicas e filosóficas que perpassam nossas pesquisas e projetos** (SILVA, N., 2019, p. 196, grifo nosso).

Integrar **um grupo de pesquisa extremamente ativo e com muitas frentes de trabalho como o Grufopees possibilitou-nos diferentes processos de compreensão e de ação**. Estivemos, então, implicados com a pesquisa e a extensão por meio da colaboração com processos de formação continuada no grupo de gestores na Ufes e em outras redes de ensino, para além da Serra/ES. Do mesmo modo, outros pesquisadores integrantes do grupo colaboraram com o grupo de estudo-reflexão de nossa pesquisa (SILVA, F., 2019, p. 231, grifo nosso)

As ações empreendidas pelo grupo e o movimento constituído facilitaram que as produções ocorressem, localizando diferentes frentes de trabalho, como afirmou Fernanda Silva (2019). Historicamente, os grupos de pesquisa foram catalogados de forma oficial tardiamente, em 1993, a cargo do CNPq, como aponta Nascimento (2019). Esse processo de ascensão e reconhecimento dos grupos de pesquisa foi permeado pela construção de uma representação de universidade que reúne ensino e pesquisa no Brasil.

Um ponto importante que reforça a percepção da relevância do grupo e suas relações entre pesquisa e extensão permeia a possibilidade de essa grupalidade integrar movimentos de pesquisa em que diferentes projetos correspondem a uma pesquisa maior. Assim, o grupo de pesquisa se torna um espaço para aprendizagem,

colaboração, sendo este *lócus* próprio para o estabelecimento de relações formativas horizontais e autorias de rede, expresse, nesses casos, pelas propostas de formação e políticas formativas ensejadas nas pesquisas analisadas (ROSSIT *et al.*, 2018).

Considerado por alguns participantes como “pesquisa-mãe” (QUEIROZ, 2021), os projetos de pesquisa são compreendidos enquanto um “guarda-chuva” que abriga as pesquisas individuais dos integrantes do grupo, nesse caso as dissertações. Este vínculo pertencente ao grupo de pesquisa ajuda na elaboração de processos de investigação mais bem-sucedidos, no sentido de identificar propostas e elaborar documentos que orientem a perspectiva assumida nos processos de formação constituídos nos contextos, em que há um número de participantes envolvidos e engajados na crítica aos problemas e contextos que vivenciam. Assim, Nazareth Silva (2019, p. 190, grifos nosso) apontam:

Esta dissertação nasceu dentro do contexto de um projeto de pesquisa, intitulado Formação de profissionais da educação e pesquisa-ação: perspectivas e práticas para a educabilidade das pessoas público alvo da educação especial, coordenado pela professora Mariangela Lima de Almeida e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq-Ufes), **que focaliza a análise e a colaboração com as redes de ensino por meio pesquisa-ação colaborativo-crítica.**

No caso de Nazareth Silva (2019), o vínculo direto estabelecido com a pesquisa “guarda-chuva” reflete no contexto de Marataízes, região Sul do estado do Espírito Santo. Enquanto Queiroz (2021), no município de Viana, região metropolitana, no âmbito virtual, realiza os processos de pesquisa por meio da oferta do curso de formação que constituiu parte de seu “produto educacional” previsto no mestrado profissional.

Ao fazer parte de um grupo de pesquisa como o Grufopees-Ufes, pude alinhar o referencial **teórico-metodológico à minha pesquisa. Além disso, pude me envolver ainda mais, não só com minha própria pesquisa, mas também com a pesquisa mãe do grupo.** Entender, compreender e vivenciar a tríade acadêmica **me fez crescer, enquanto aprendiz, enquanto interlocutor, enquanto profissional da educação e enquanto pesquisador.** Acredito que este é o principal “brilho no olhar” que os estudos são responsáveis por trazer nas entrelinhas do processo ensino-aprendizagem dos profissionais que pesquisam sua própria prática (QUEIROZ, 2021, p. 29, grifos nossos).

Por meio dos trechos elencados, pode-se perceber as implicações e envolvimento dos sujeitos com as atividades desenvolvidas pelo grupo. No caso de Queiroz (2019), essa influência perpassa o desenvolvimento de sua aproximação pessoal com os

pressupostos epistemológicos ao longo da inserção no contexto particular da investigação.

Os processos constituídos nos municípios são resultado das parcerias estabelecidas, sobretudo da aproximação desses municípios, pela via do grupo de gestores, presente em todo processo de existência do grupo de pesquisa. Como observação, as fases do Grufopees/CNPq-Ufes e sua concomitância com a elaboração do Gergees-ES, constituído a partir do aperfeiçoamento da ideia sobre os grupos de estudo-reflexão, refletiram na análise interna o desenvolvimento e aperfeiçoamento das funções mediadoras da teoria e prática como processo de produção e análise de dados. Assim consta em algumas dissertações:

A potência da colaboração de um grupo de pesquisa evidenciou-se ainda mais no período da pandemia, uma vez que permanecer com este referencial teórico-metodológico só foi possível devido às ações desenvolvidas pelo Grufopees/Ufes, via Gergees-ES (SOAVE, 2021, p. 82).

Mesmo com esse cenário inóspito, focamos esta pesquisa nos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, através da parceria entre a Ufes e a Semed-Marataízes-ES. Essa parceria é fortalecida pelo vínculo institucional para produção de conhecimentos no âmbito da educação, **chancelada pela via do projeto de pesquisa e extensão do Grufopees/CNPq-Ufes, que tem como objetivo analisar e apoiar os processos** de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE, em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino), pela **via da autorreflexão organizada** (BENTO, 2019, p. 125-126, grifos nossos).

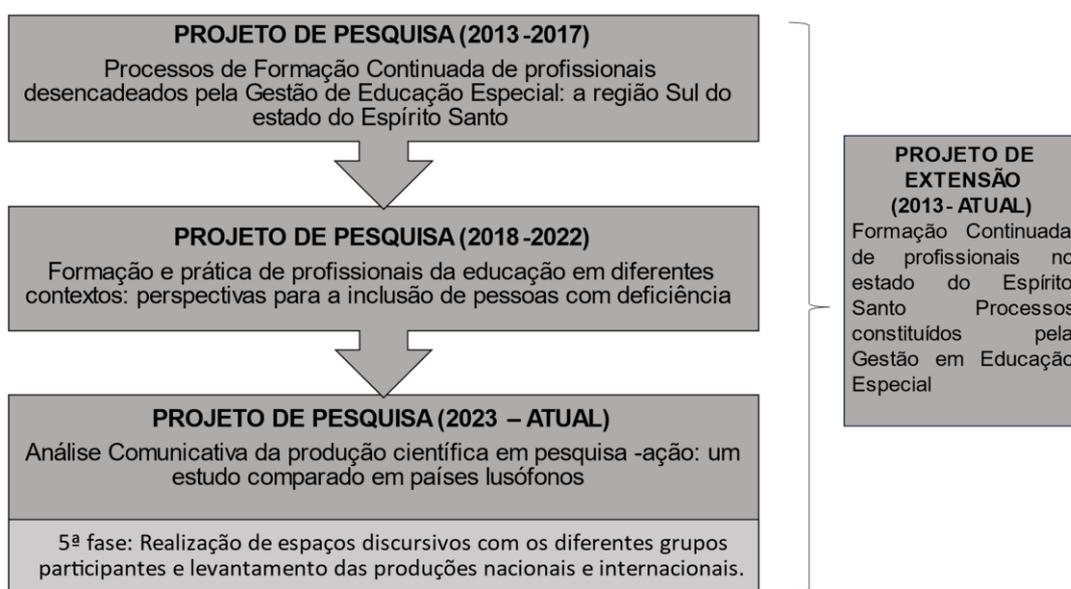
[...] o processo de pesquisa que originou esta dissertação emergiu dos movimentos do Grufopees/Ufes. Vale **ressaltar, inclusive, que o município de Domingos Martins-ES apresenta uma considerável trajetória com esse grupo de pesquisa. Os projetos de pesquisa e extensão, respectivamente, intitulados — Formação de Profissionais da Educação: Perspectivas e Práticas para Educabilidade** das pessoas público-alvo da Educação Especialll (Registro PRPPG n.º 8.561/2018) e —Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial (n.º 239), atuam como eixos norteadores que disparam e possibilitam nossas ações com base neles (SOAVE, 2021, p. 96-97, grifos nossos).

Em todos os argumentos explicitados, apresenta-se uma forma de estabelecer esses contatos com alguma via articulada do grupo. Percebe-se a interação da pesquisa e da extensão muito assimilada pelo fato de se elaborar uma pesquisa-ação em contexto abrangente, distribuída por diferentes municípios do Estado, garantindo acordos de parcerias, além do vínculo estabelecido pelo grupo de gestores e articulação das pesquisas em andamento, concomitante com a pesquisa maior do projeto, tendo em vista o funcionamento do projeto de pesquisa num aspecto mais

amplo. Assim, percebemos que pesquisa e extensão se mostram pertinentes, sobretudo no estabelecimento desses acordos e fortalecimento do grupo pela via do Gergees-ES como momento de encontro e manutenção de relações com a comunidade escolar.

E agora? Uma quinta fase se inicia? O que está em construção? E o que fica? Onde esta pesquisa se insere?

Figura 10 - Representação do novo movimento que se inicia no grupo



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos projetos de pesquisa e extensão do Grufopees/CNPq-Ufes entre os anos de 2013-2023

Assim como apresentado na figura, o projeto em andamento visa debruçar-se sobre a pesquisa-ação, pensando sob um aspecto internacional da produção de estudos que se debruçam sobre essa perspectiva teórico-metodológica. A partir de 2023, o grupo se debruça sobre a análise da produção científica, numa perspectiva comunicativa. Esta dissertação permeia este movimento nos últimos 10 anos, no sentido de verificar de que modo a pesquisa-ação tem contribuído para o avanço do conhecimento da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, fundamentada na perspectiva colaborativo-crítica.

Dentre as parcerias estabelecidas com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2021, a Universidade Federal do Espírito Santo sediou o III Congresso da Rede Estreidiálogos, com o tema “Interfaces entre a pesquisa-ação e as lutas sociais na

atualidade”. O Grufopees (CNPq/Ufes) contribuiu para que ocorresse virtualmente, podendo reunir pesquisadores do Brasil, Portugal, Angola, Moçambique e Cabo Verde, das áreas de Políticas Públicas Sociais, Direito e Educação.

No evento, foram abordadas questões das diferentes áreas do conhecimento que nos desafiam no cenário das políticas públicas e das práticas sociais. A participação de membros da diretoria da Rede Estreiadialogos e a coordenação geral do evento possibilitou a construção de uma rede de contatos entre países lusófonos. Assim, o atual projeto em andamento consiste em realizar uma “Análise Comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”⁶², tendo como objetivo

[...] analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social e educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da educação 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 no Brasil, Portugal, Moçambique, Angola e Cabo Verde (ALMEIDA, 2022)⁶³.

Nesse sentido, esta nova fase vem sendo delineada a partir dos primeiros movimentos articulados com diferentes colaboradores das diferentes instituições e países envolvidos. Até o momento, têm sido realizados espaços discursivos com participantes da pesquisa, além das primeiras organizações de grupos para o levantamento nacional e internacional das produções científicas que se fundamentam na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação.

No âmbito nacional, esta pesquisa se insere nesses primeiros resultados, expandindo-se para outros países de língua portuguesa, em um caráter mais amplo da formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar, aperfeiçoando o método de análise dos círculos argumentativos, a partir do arcabouço teórico-conceitual da racionalidade comunicativa.

Considerando o desenvolvimento dos aspectos externos do contexto em que as dissertações se inserem, considera-se que este momento contribui para a elaboração de um panorama histórico-social e político-institucional que contribui no entendimento

⁶² Registrado no CNPq N ° 40/2022.

⁶³ Objetivo ainda em construção, tendo em vista melhores adaptações de recursos para concretização do projeto.

desse universo temporal em que foram produzidas. Pode-se perceber como as políticas educacionais, durante o processo de desenvolvimento e elaboração das pesquisas, demonstrou-se fortemente adverso, marcado por um controle do “neoliberalismo tardio”, marcado por uma forte instrumentalização dos processos formativos dos profissionais da educação, além da prevalência de uma perspectiva de Educação Especial que segrega as pessoas com deficiência da escola comum, impossibilitando questões essenciais, como o direito à educação, convívio e respeito às diferenças.

No capítulo a seguir, damos continuidade a este processo analítico, porém resgatando aspectos internos das produções e aprofundando o diálogo comunicativo sobre os argumentos fundamentais que orientaram os processos de investigação das dissertações do grupo de pesquisa.

7 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO CONHECIMENTO SOBRE PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: O DIÁLOGO COM O GRUPO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A tensão entre o “mundo da necessidade” e o “reino da liberdade” justifica todos os processos de conhecimento da realidade que visem sua transformação. [...] nenhum conhecimento será válido se não contribui para superar a miséria dos homens, se não contribui para buscar maiores graus de emancipação e liberdade (GAMBOA, 2021)⁶⁴.

O professor Silvio Sanchez-Gamboa (*in memoriam*), em sua participação no III Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreiadialogo, em novembro de 2021, deixa um grande marco para dar significado ao que se denomina produção de conhecimento neste campo do estudo da “pesquisa da pesquisa”. Em primeiro momento, pode-nos causar estranhamento a perspectiva de estudo adotada, levando-nos a indagar sobre como é possível perceber esses aspectos internos e externos, bem como os explícitos e implícitos nas pesquisas, o que exatamente observar nos movimentos de processo investigativo e como analisar, ponderar e até mesmo apontar criticamente possíveis incoerências.

Como um todo, a epígrafe nos conduz a pensar nos vínculos estabelecidos sobre a produção do conhecimento acadêmico, sobretudo no campo das ciências humanas e seu compromisso para com a sociedade, no sentido de que uma pesquisa isolada do seu contexto, com pouca participação e envolvimento de outros sujeitos, pode ter pouca significância, por não envolver e mobilizar.

No caso da pesquisa-ação crítica, sua perspectiva epistemológica avança em direção à busca de emancipação dos sujeitos, iniciando-se pela vivência cotidiana. A partir dessa prerrogativa crítica que se autoatribuem os estudos, refletimos: que tipo de conhecimento a pesquisa-ação produz? Na sua perspectiva crítica, o que isso quer dizer? De que modo ela atua? Se é crítica, não utiliza instrumentos ou mecanismos considerados técnicos e/ou instrumentais? Como isso ocorre?

Como já enfatizado anteriormente, assumir uma postura crítica e ética diante da análise da produção científica de um grupo de pesquisa, do qual faço parte, consiste

⁶⁴ Conferência plenária proferida pelo Prof. Dr. Silvio Ancisár Sanchez Gamboa no III Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreiadialogos sob o título “A pesquisa-ação e as lutas sociais: trajetória consolidada e novos e renovados desafios epistemológicos”, mediada pela Prof^a Dr^a Ana Maria Costa e Silva (Uminho).

em uma difícil tarefa de trazer argumentos e entender todo o movimento de pesquisa e percurso realizado pelo Grufopees (CNPq/Ufes) nestes últimos nove anos. O recorte de análise, apesar de definir um período de 2013 a 2022, não impossibilitou que tivesse contato direto com os autores das pesquisas, conhecendo-os em um nível acadêmico e também pessoal, proporcionando, de alguma forma, assimilar as dimensões desses sujeitos.

No meio do caminho, sempre há uma possibilidade de rotas e, neste momento, buscase, nos textos, entre as palavras e sentidos, a orientação dos movimentos empreendidos. Concebem-se os Círculos Argumentativos como espaços para o diálogo, dentro da arena pública permeada de dimensões envolvendo outros sujeitos que sintetizam essa construção de sentidos, argumentos e sobretudo do conhecimento situado.

Assim, compartilhamos com Cefai (2017, p. 132) a ideia de que

[...] uma arena pública não é redutível a uma ágora, um campo ou um mercado. Ela encontra seus apoios em ambientes institucionais, profissionais, confessionais, organizacionais, em que problemas públicos se constituem, fazendo e desfazendo mundos sociais e as jurisdições em que venham a ser definidos, tratados, regulados, resolvidos. E manifesta-se em torno de situações de prova, muitas vezes no ponto de intersecção entre vários mundos sociais ou ambientes institucionais.

Neste capítulo, buscamos apresentar um panorama das produções do grupo, bem como os reflexos no campo do conhecimento científico-acadêmico sobre formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Além disso, procuramos discutir as concepções teórico-metodológicas e epistemológicas trazidas pelos argumentos dos autores-pesquisadores, na tentativa de compreender as articulações da pesquisa-ação na produção de conhecimentos, considerando o contexto histórico-social e político-institucional em que as pesquisas estão inseridas.

7.1 PANORAMA DAS PRODUÇÃO DO GRUFOPEES (CNPq/UFES) ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2022: A PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Considerando as ações desenvolvidas de pesquisa e extensão, a participação acadêmica dos sujeitos autores-pesquisadores e membros do Grufopees-CNPq/Ufes, bem como o período de existência, e o quantitativo dessas produções. O que elas nos

dizem sobre a atuação do grupo na produção de conhecimentos na área? Quais as principais temáticas desses estudos? Com quem se propõem? Onde essas produções têm sido divulgadas?

Assim como apresentado, buscamos elencar um panorama das produções bibliográficas (artigos completos publicados em periódicos, livros integrais publicados, capítulos de livros, trabalhos completos publicados em anais de evento, resumos publicados em anais de evento, resumos expandidos publicados em anais de evento, dissertações e prefácio/posfácio ou apresentação) e técnicas (relatórios de iniciação científica, TCCs, monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização), encontradas nos Currículos *Lattes* da coordenadora e demais membros do grupo de pesquisa, na tentativa de captar quais os conhecimentos e de que forma têm sido divulgados para a comunidade acadêmica e escolar. Sendo assim, neste momento, buscamos enfatizar e discutir a respeito do quantitativo de produção ao longo dos anos, das temáticas levantadas, do local em que foram publicadas e dos participantes das pesquisas⁶⁵.

Segundo levantamento, até 15 de maio de 2023, as pesquisas, desde o surgimento do grupo, em 2013, totalizam **290 produções**, distribuídas em diferentes tipos de produção, conforme Tabela 4. Considerando o período de busca, devido à constante necessidade de atualização na Plataforma *Lattes*, pode haver margem de erro no quantitativo apresentado, sem, todavia, interferir nos resultados, pois buscou-se aprofundar uma leitura mais sensível das pesquisas encontradas, no sentido de captar o que os dados obtidos têm a nos mostrar e refletir sobre um contexto de conhecimento que se tem produzido sobre a temática em foco. Em primeiro levantamento, os dados resultaram na tabela seguinte.

⁶⁵ Parte das reflexões bem como análises expostas neste tópico foram publicadas no capítulo intitulado “Mapeamento da produção científica de um grupo de pesquisa sobre formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: a pesquisa-ação colaborativo-crítica em foco” (FRANÇA; ALMEIDA, 2022), presente no livro “Ciência e Divulgação Científica: desdobramentos, pesquisa e extensão”, pela editora e-Publicar.

Tabela 4 - Relação da produção do Grufopees/ CNPq-Ufes (2013-2022)

Tipos de Produção	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Artigos em periódicos	1	3	7	2	4	4	5	1	2	4	33
Capítulo de livro	2	1	1	2	5	7	1	7	6	2	34
Dissertação						1	3	1	3		8
Livro publicado				1	1	1	3	1	2	1	10
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento		2	7								9
Prefácio/postfácio/apresentação					1	2	1				4
Relatório de Iniciação Científica		2	3	4	2		3	2	2	2	20
Resumo expandido publicado em anais de evento	1	1	1	1	10	2	2		22	1	41
Resumos publicados em anais de evento			1	1	2	13	13				30
TCC	1	1	1	1	2	1			1		8
Trabalhos completos publicados em anais de evento	4	12	5	11	12	16	4	11	5	13	93
Total geral	9	22	26	23	39	47	35	23	43	23	290

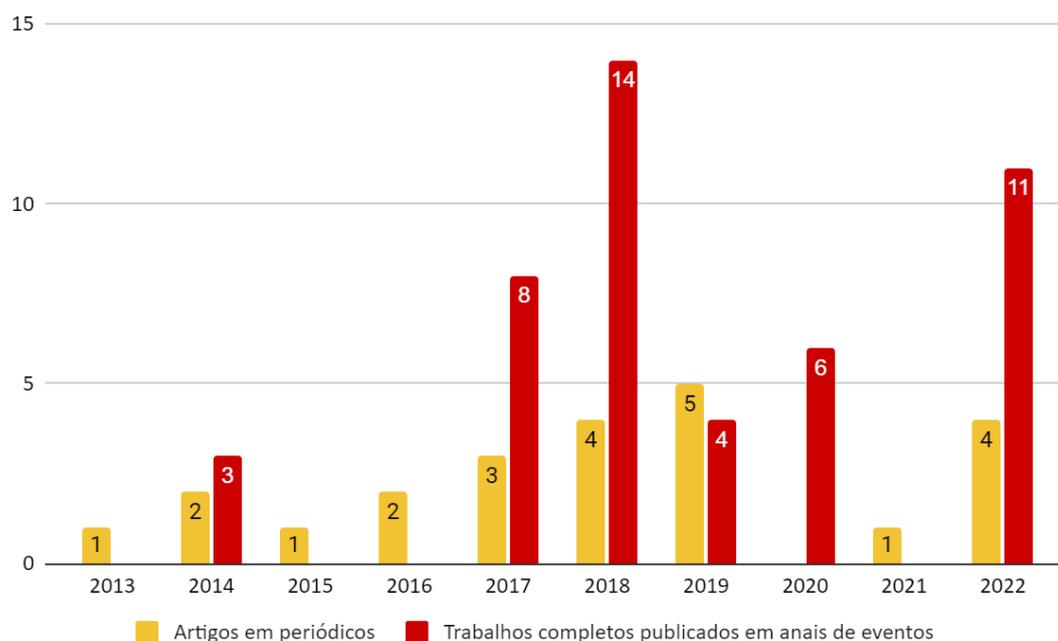
Fonte: Levantado pela autora a partir das produções apontadas no Currículo Lattes da orientadora e membros do grupo de pesquisa.

Partindo do quantitativo adquirido, considerando o objetivo deste estudo, buscamos os artigos publicados em periódicos e os trabalhos completos publicados em anais de congressos, disponíveis virtualmente. Quando possível, os descritores para a busca foram: *Educação Especial; inclusão escolar; educação inclusiva; pesquisa-ação; investigação-ação; pesquisa-ação colaborativa; formação contínua; formação continuada; formação em serviço; formação em contexto e formação continuada de professores*. Neste momento, procuramos organizar os dados da produção encontrada, seguindo a ordem: autor/es, título, local de publicação e ano.

A Tabela 4 dispõe de **126 produções registradas**, das quais somente 69 foram encontradas disponíveis *on-line*, sendo 23 artigos publicados em periódicos e 46 trabalhos completos publicados em anais de evento, em diferentes plataformas. Desse quantitativo selecionado, realizamos o primeiro momento de leitura e registro dos dados no instrumento de monitoramento de leitura “ficha de resumo” (MESSINA, 1999) e foram destacados: autor/es, ano, título, local de publicação, tipo de produção, resumo, temática principal, objetivo e/ou problema de pesquisa e os participantes envolvidos (QUADRO 3, p. 110).

No instrumento, procurou-se captar a configuração dos artigos publicados em periódicos e os trabalhos completos publicados em anais de evento, visando enfatizar o quantitativo produzido ao longo dos anos, o local ou *qualis* em que foram publicados, os participantes, bem como as principais temáticas abordadas. A partir da discussão com os eixos de organização dos dados, observa-se, como argumenta Romanowsky e Ens (2006), ser necessário aprofundamento. Quando não encontradas nos resumos essas indicações, foram lidos os trabalhos completos. O volume dos trabalhos encontrados pode ser expresso no gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Volume de produções disponíveis *on-line* em periódicos e trabalhos completos publicados em anais de evento (2013-2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado das produções disponíveis *on-line*.

A partir do quantitativo selecionado, importa considerar onde tem sido publicado e divulgado o conhecimento sobre pesquisa-ação e formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Procuramos, então, reconhecer as revistas, sua classificação *qualis*, quantidade de artigos publicados em uma mesma revista, bem como os eventos em que foram apresentadas as publicações. Inicialmente, recorreremos à Plataforma Sucupira para identificar a avaliação das revistas referenciadas, consultando os periódicos segundo a classificação do último quadriênio (2017-2020), com o título “Educação” para as áreas de avaliação na consulta.

Quadro 6- Relação dos periódicos e avaliação *Qualis-Capes* (quadriênio 2017-2020)

LOCAL	QUALIS DA REVISTA	QUANTITATIVO PUBLICADO
Cadernos de Pesquisa	A1	1
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas	A1	1
Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação	A1	1
Journal of Research in Special Educational Needs	A1*	1
Revista Brasileira de Estudos pedagógicos	A1	1
Revista Educação (PUCRS on-line)	A1	1
Revista Educação e Pesquisa	A1	1
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A1	1
Revista Cocar – UEPA	A2	1
Inclusão Social (on-line)	A3*	1
Revista on-line de Política e Gestão Educacional	A3	2
Artefactum: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia (Rio de Janeiro)	A4	1
Logeion: Filosofia da Informação	A4	2
Pró-Discente (Ufes) – on-line	B1	1
Revista do Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity	B1	1
Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade	B1	1
Revista Educação Especial em Debate	B1	1
Revista EstreiaDiálogos	B2	2
Revista FACEVV- Revista Faculdade Cenecista de Vila Velha	B2**	2

*Campo de pesquisa para avaliação da revista foi “ENSINO”.

**Considerou-se o quadriênio de 2013-2016.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no *Qualis-Capes* disponível na Plataforma Sucupira.

Explicitar o *qualis* dessas revistas é importante na medida em que podemos perceber a importância dos programas ou grupos afins na produção de conhecimentos científicos bem classificados, sendo que, em sua maioria, as revistas nacionais possuem boa avaliação. Identifica-se dentre elas escopos pertencentes a: Educação Especial, inclusão escolar, políticas públicas educacionais, gestão educacional e formação de profissionais da educação.

Também são identificados estudos publicados em revistas internacionais, como a Revista Estreia diálogos, ligada a uma rede internacional que integra os países lusófonos, além de sua relação com a Rede Internacional de Pesquisa em ação-colaborativa (Carn)⁶⁶, voltada para discussão da investigação-ação no mundo⁶⁷; além do Jornal de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais⁶⁸, fórum internacional voltado para disseminação da pesquisa em Educação Especial⁶⁹; e a Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, revista ligada à universidade do Estado do Arizona, voltada para os estudos de política educacional no mundo⁷⁰.

Dessas publicações, mostramos o destaque que algumas investigações do grupo têm alcançado. Para o último quadriênio 2017 a 2020, ao falhar a busca principal pela área da “Educação”, recorreu-se à busca na área “Ensino”. Apesar de não fazer parte dessa proposta no momento, reconhecemos que as revistas, quando consideradas em outras áreas, podem mudar a classificação *qualis*. Ainda assim, como argumenta Garcia (2011, p. 07), deve-se atentar para esses movimentos para prevenir a lógica produtivista do conhecimento, ocasionando “[...] a morte da lógica criativa, reflexiva e política de um trabalho científico”.

A partir da leitura dos dados adquiridos no instrumento, identificamos oito **eventos nos quais os trabalhos completos foram publicados**, indicados conforme o gráfico abaixo.

⁶⁶ No original: Collaborative Action Research Network.

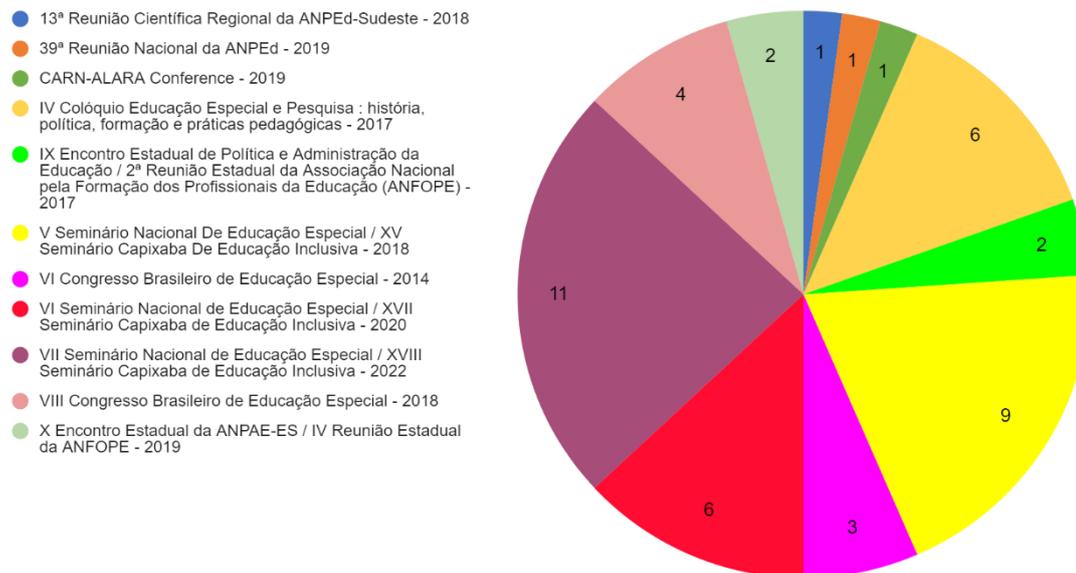
⁶⁷ <https://www.estreiadialogos.com/sobre-nos>.

⁶⁸ No original: Journal of Research in Special Educational Needs.

⁶⁹ <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/journal/14713802>.

⁷⁰ https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/Statement_on_Impact.

Gráfico 3 - Eventos em que foram publicadas as produções



Fonte: Elaborado pela autora com base na ficha de resumo.

Dentre os eventos elencados, a área da Educação Especial está sempre em primeiro plano. Entre os anos de 2018 e 2022, houve um quantitativo maior de publicações encontradas nos Seminários Nacionais de Educação Especial, nos Seminários Capixabas de Educação Inclusiva e no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Observa-se que esses eventos ocorrem ao longo dos anos, com frequentes participações com apresentação e publicação de resumos do grupo. Algumas versões encontram-se disponíveis *on-line* via *Youtube* para livre acesso, tanto as mesas quanto os Anais dos eventos, nos quais levantamos grande parte desses estudos.

Um terceiro evento que chama a atenção sobre o quantitativo de produções encontrado é o "IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas", em 2017. Dentre os principais objetos de investigação dos seis estudos elencados, constatamos a elaboração de pesquisas sobre as políticas de educação especial e articulação da formação continuada com municípios do Espírito Santo, no caso Afonso Cláudio, Itapemirim, Guaçuí, Santa Maria de Jetibá e Cachoeiro de Itapemirim.

Esse quantitativo pode ser considerado devido aos dados produzidos e publicados em 2017 e 2018, resultados do fechamento da pesquisa "Processos de Formação

Continuada de profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região Sul do estado do Espírito Santo⁷¹, que se iniciou em 2013, além dos movimentos relacionados ao projeto de extensão “Formação Continuada de profissionais no estado do Espírito Santo Processos constituídos pela Gestão em Educação Especial”⁷², visando estabelecer processos formativos com os gestores públicos de educação especial nessas localidades, contemplados nas 1ª e 2ª fases do grupo de pesquisa.

Inferimos que, desde os primeiros movimentos do grupo, já se estabeleciam atividades concomitantes aos projetos de pesquisa e extensão, sugerindo processos colaborativos na elaboração de políticas ou estabelecimento da formação continuada para os profissionais da educação na perspectiva inclusiva (VIEIRA, I., 2020).

Os estudos que contemplaram o início do projeto de pesquisa “Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência”⁷³, iniciado em 2018, correspondentes às 3ª e 4ª fases do grupo, expressaram seus resultados em eventos, como no já mencionado “Seminário Nacional de Educação Especial” e no “Seminário Capixaba de Educação Inclusiva”, tendo findada, no ano de 2022, a elaboração dos resultados desse processo. Para além disso, há um destaque, com menor quantitativo, para o “X Encontro Estadual da Anpae-ES / IV Reunião Estadual da Anfope”, realizado no ano de 2019 – eventos importantes na área da formação inicial e continuada e no campo da política e da gestão da educação.

Outros três grandes eventos de porte nacional e regional, apesar das poucas produções encontradas, recebem destaque: o “IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação e 2ª Reunião Estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)”, em 2017; a “13ª Reunião Científica Regional da Anped-Sudeste”, em 2018; e a “39ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)”, em 2019. São importantes locais de divulgação e acesso do conhecimento produzido a partir dos contextos locais, apresentando amplas possibilidades aos interessados nas

⁷¹ Aprovado e registrado pela Universidade (PRPPG/UFES) sob o nº 4064/2013

⁷² Sob registro no SIEX nº 400549 e atualmente de nº 239.

⁷³ Sob registro na PRPPG nº 8561/2018.

temáticas da Educação Especial e sua interface com a formação continuada na perspectiva inclusiva.

Dos eventos internacionais, constatamos, também, a presença do “CARN-ALARA”, em 2019, promovido pela Rede Internacional de Pesquisa em Ação-colaborativa (Carn)⁷⁴, sob iniciativa de pesquisadores pertencentes ao Reino Unido, em 1976, com diferentes associações internacionais. Nesse caso, ocorreu com a colaboração da “Associação de Aprendizado-ação e Investigação-ação”⁷⁵, rede australiana de pesquisa.

Quanto aos **participantes das pesquisas**, dois campos institucionais se sobressaem. Destacamos diferentes grupos, especificando o campo educacional de atuação.

Quadro 7- Participantes das pesquisas e seus respectivos campos de atuação

CAMPO	PARTICIPANTES
REDES DE ENSINO	Pedagogos; diretores; gestores públicos municipais e estaduais de Educação Especial; professores regentes de turma; professores de atendimento educacional especializado (AEE); professores especialistas; profissionais de apoio à inclusão, denominados cuidadores; técnicos de secretaria de educação; equipe de educação especial do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI).
UNIVERSIDADE	Mestrandos; doutorandos; graduandos; professores da pós-graduação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sendo a pesquisa-ação colaborativo-crítica um dos principais fundamentos teórico-metodológicos das perspectivas formativas do grupo, percebe-se a permanente participação dos campos escola e universidade na elaboração e construção das pesquisas. Para Barbier (2007, p. 70), “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva”, remetendo aos movimentos de implicação necessários para que os processos de pesquisa de fato aconteçam, atendendo à complexidade humana expressa nos diferentes grupos sociais.

⁷⁴ <https://www.carn.org.uk/>

⁷⁵ No original: Action Learning, Action Research Association Ltd. Disponível em: <https://www.alarassociation.org/>.

Chama a atenção, ao elencar esses grupos, sobretudo ao pensar as articulações mobilizadas pela pesquisa-ação, o resgate pela aproximação do campo da universidade com a escola (NÓVOA, 2017) para refletir, elaborar e aplicar formações, abrangendo todos os profissionais da educação, sujeitos ativos e no centro da produção de conhecimentos, resistindo aos movimentos formativos que engessam, burocratizam e sobretudo veem o professor enquanto mero reproduzidor de técnicas e métodos. Assim, percebe-se que “[...] a investigação social emancipatória, como forma de ciência social crítica, proporciona um meio para que seja possível a redefinição da profissão docente e da investigação educativa com o objetivo de avançar a essa finalidade” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 233, tradução nossa).

Os projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo grupo contribuem consideravelmente para a reciprocidade. Apesar de os campos de atuação serem distintos, com diferentes especificidades na produção de conhecimentos, seus propósitos revelam e reforçam o compromisso social, político e ético com a educação (ZEICHNER, 1998; SCHELLIN, 2013). Para Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação atua como um processo metodológico de pesquisa, extrapolando a simples aplicação de procedimentos. A implicação nesses movimentos constitui grande subjetividade, pois o campo das Ciências Humanas é complexo e envolve o nível psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional do sujeito que pesquisa e participa do movimento. À medida que se envolve com o contexto analisado, o sujeito está cercado de sistema de valores e atitudes de diferentes sujeitos (BARBIER, 1985).

Com as informações expostas até aqui, refletimos sobre **as principais temáticas** investigadas. Como enfatizado, o grupo tem como aporte teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica e busca construir conhecimentos com os diferentes participantes apontados. Cabe destacar, antes de discutirmos acerca das temáticas, que o processo de pesquisa evidenciou sub-temáticas no campo da formação continuada, conforme avançávamos na leitura dos dados encontrados. Neste sentido

Por meio da leitura, propuseram-se estas temáticas centrais, chegando a 12 temáticas principais e outras 3 sub-temáticas:

Quadro 8 - Principais temáticas

Nº	TEMÁTICA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
1	Formação continuada	50
Sub-temáticas da formação continuada	Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial	24
	Formação continuada de profissionais da educação	18
	Formação continuada de professores	8
2	Políticas de formação continuada de profissionais da educação	4
3	Práticas Pedagógicas Inclusivas	3
4	Políticas públicas de Educação Especial	3
5	Pesquisa-ação	2
6	Atendimento Educacional Especializado	1
7	Currículo e Educação Especial	1
8	Educação Especial e Inclusiva	1
9	Financiamento da Educação Especial	1
10	Formação inicial de professores	1
11	Trabalho colaborativo	1
12	Produção de conhecimentos na pesquisa científica	1

Fonte: Produzido pela autora com base na inserção da ficha de leitura dos resumos dos artigos publicados em periódicos e trabalhos completos publicados em anais de evento.

Muitos dos estudos encontrados elaboram mudanças e efetivações na prática, perpassando a união teoria-práxis fundamentada na pesquisa-ação colaborativo-crítica da perspectiva de Carr e Kemmis (1988). Dentre as temáticas contempladas, predomina a formação continuada. Tais estudos foram formulados por movimentos de pesquisa condizentes com a necessidades dos campos elencados, em consonância com os projetos de pesquisa e extensão propostos pelo grupo, sob interação e colaboração conjunta por meios de processos de pesquisa-ação.

Por ser uma temática de ampla produção, percebe-se que suas propostas se diferenciam, surgindo sub-temáticas. Assim destacam-se um foco na “formação continuada de gestores públicos de educação especial”, e a partir de seus movimentos, possibilita o contato com outros sujeitos na elaboração de pesquisas,

surgindo as outras como a “Formação continuada de profissionais da educação” e “formação continuada de professores”.

Nesses casos, a ampliação dos participantes das pesquisas foi marcante, caracterizando esses processos a construção da formação em conjunto de, a partir de reflexão sobre as concepções para formação continuada na perspectiva inclusiva dos profissionais envolvidos nesses movimentos, preocupados com o diálogo entre a teoria e a prática.

Em consequência, a partir de temáticas como da formação continuada, contribuíram para o surgimento de outras temáticas de estudo, como pesquisas fundamentadas nos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica entre a universidade e redes de ensino, buscando construir propostas de “Políticas de formação continuada de profissionais da educação”. Interessante destacar ainda que a temática de formação continuada.

As temáticas que tratam das “Políticas de formação continuada de profissionais da educação” abordam a elaboração dessas políticas formativas pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica a partir da constituição de projetos políticos. Como referido, essa temática se mostra pertinente aos processos formativos com os gestores públicos de educação especial, organizados em diferentes municípios do Espírito Santo. Já as “Políticas Públicas de Educação Especial” apresentam estudos bibliográficos com propostas de revisões sobre as políticas pertencentes à temática, refletindo o contexto de implementação, seus efeitos e problemáticas no estado e municípios.

As “práticas pedagógicas inclusivas” e o “trabalho colaborativo” também circundam os estudos elencados, especialmente na produção colaborativa com diferentes profissionais da educação, conduzidos a refletir sobre suas práticas para atender às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, tendo a formação continuada como centro da elaboração dessas práticas. Assim como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a formação é um dos pontos primordiais para a inclusão, não somente a continuada, mas a preocupação com a “formação inicial de professores” incide sobre movimentos do grupo, ao incentivar e construir esses movimentos colaborativamente,

favorecendo a garantia prevista no documento institucional. Enquanto elaboram as formações, buscam qualificar o ensino-aprendizagem.

Apesar de perspectivas teórico-metodológicas não serem enfocadas aqui, para além da pesquisa-ação, outras concepções podem ser mencionadas, como o estudo de caso, que aparece fortemente no levantamento dos estudos de Carvalho, Almeida e Silva (2018); Carvalho e Almeida (2017, 2018a, 2018b); Prederigo e Fernandes (2021); Almeida, Melo e França (2019); Paula, Silva e Almeida (2022). Nas temáticas com menor quantitativo, percebemos o estudo comparado sobre o "Atendimento Educacional Especializado" e a pesquisa bibliográfica nas temáticas de "Currículo e Educação Especial", "Educação Especial e Inclusiva", "formação inicial de professores" e "Produção de conhecimentos na pesquisa científica".

Na "pesquisa-ação" enquanto temática principal de estudo, percebemos concepções desencadeadas pelos momentos formativos, levando a pensar sobre as contribuições e significado das concepções da pesquisa-ação, como a implicação dos envolvidos e as contribuições da reflexão crítica para os sujeitos de uma comunidade e no desenvolvimento de sua própria autoria, como em Silva, Bento, Almeida (2019) e um dos primeiros estudos sobre a análise epistemológica, no estudo de Silva e Almeida (2022), correspondente à 5ª fase do grupo que se inicia.

Há presença de estudos que versam conjuntamente sobre a pesquisa-ação com outras abordagens, como o estudo de caso sob uma perspectiva comparada, como em Fernandes, Prederigo e Almeida (2020), e o estudo de caso do tipo etnográfico de Almeida, Caetano e Estevam (2018), muito presente nas temáticas de formação continuada, práticas pedagógicas, políticas públicas de educação especial. Para além da pesquisa-ação colaborativo-crítica, podemos citar os estudos que se fundamentam na proposta de elaboração de estudos bibliográficos, como Buss *et al.* (2017); Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019); além de Almeida, Melo e França (2019), citado anteriormente, e França, Almeida e Gama (2022), contemplando temáticas como: Currículo e Educação Especial, políticas públicas de educação especial, e formação continuada com foco nos gestores públicos de educação especial e profissionais da educação (Apêndice B).

Posto isso, apesar de tentarmos organizar as temáticas dos estudos em determinados "temas gerais", na leitura, percebemos que elas são transpassadas numa mesma produção. Nesse caso, tentamos atribuir temática geral, dadas as condições do objeto de estudo, de modo que tais temáticas, sobretudo aquelas voltadas para a formação, partam da real necessidade de uma comunidade escolar. Autores, a exemplo de Barbier (2007, p. 94), são utilizados nas pesquisas articuladas à "escuta sensível", voltada aos interesses e demandas para "[...] sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro", proporcionando formações que de fato busquem mudança e transformação social em favor da inclusão e garantia de educação de qualidade para todos os estudantes, sobretudo do público-alvo da educação especial.

Buscando responder aos questionamentos anunciados do início deste tópico, por meio do exposto, podemos fazer considerações gerais partindo da análise e dos pontos levantados. De modo geral, sobre a produção do grupo nos últimos nove anos (2013-2022), o mapeamento evidenciou muitos trabalhos publicados em periódicos e eventos nacionais e internacionais, indicando ativa participação do grupo. Parte dessa produção se encontra disponível *on-line*.

Apesar do foco na leitura dos artigos publicados em periódicos e os trabalhos completos publicados em anais de evento, outra produção frequente foram os capítulos de livro, conforme a Tabela 4. Essas produções reforçam o caráter ativo do grupo na variedade de produções e amplitude de conhecimentos sobre formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Essa divulgação explicita a importância desses estudos para formação continuada na perspectiva da Inclusão Escolar e a Pesquisa-ação, trazendo concepções teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativo-crítica, revelando as possibilidades do trabalho conjunto, a reflexão entre teoria e prática como forma de ressignificar os papéis exercidos entre o campo das redes de ensino e a universidade. Ao ser enfocada a formação dos gestores públicos da educação, percebe-se a importância desses sujeitos em suas localidades, por serem responsáveis pelas formações nos municípios dos demais profissionais da educação.

Para além dos gestores, a inserção de outros profissionais da educação amplia a temática da formação, contemplando diferentes públicos do campo educacional,

responsáveis pela escolarização e inserção dos sujeitos em uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre as dificuldades no mapeamento, constatamos resumos carentes de informações básicas, como a metodologia utilizada ou participantes envolvidos, trazendo em alguns momentos contextualização histórica nos resumos, dificultando o entendimento imediato do objeto da pesquisa.

Ainda assim, o período de existência do grupo de pesquisa, seus vínculos e propostas para com a pesquisa e a extensão, na tentativa de colaborar com a inclusão e formação por meio da elaboração e implementação das políticas públicas, contribuem para avanços importantes ao se pensar e propor outra via para produção de conhecimentos. Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que fundamentam o grupo possibilitam conceber formação colaborativa, crítica e emancipatória, englobando nessas produções autores de outros grupos de pesquisa na área, mas que colaboram com as produções propostas.

Portanto, mapear a produção científica produzida e divulgada por grupo de pesquisa se torna relevante na medida em que, ao considerar o tipo de produção, local de divulgação e participantes, pode-se apreender de que modo se tem, em geral, pesquisado no Brasil. Apesar de a educação e as políticas públicas serem alvos constantes do desmonte político dos últimos anos, afetando diretamente a Educação Especial, como foi o caso do Decreto 10.502 (BRASIL, 2020a) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b), deve-se pensar o grupo de pesquisa, além de outros na área, como movimentos de resistência contra uma ordem neoliberal que se impõe e de fortalecimento da formação docente que construa, pela via crítica, conhecimentos com o outro.

7.2 O DIÁLOGO COM OS AUTORES-PESQUISADORES A PARTIR DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS

Sobre o desafio de se propor uma análise de profundidade, buscamos, na teorização de Habermas (2012) sobre a racionalidade comunicativa, conduzir o processo de análise, dialogando com os autores-pesquisadores das produções, pela via dos processos argumentativos, forma pela qual o processo interpretativo-crítico de análise ocorrerá.

Considerando a análise epistemológica, bem como os estudos que pretendem se debruçar sobre esse campo de pesquisa, é preciso atenção sobre a possibilidade de fazer emergir os pressupostos implícitos e explícitos, percorrendo os fundamentos metodológicos, epistemológicos e filosóficos, os movimentos de elaboração e processos de produção (SILVA, Régis, 2004). Neste momento, passamos a organizar o diálogo, elencando alguns eixos implícitos neste processo.

Os pressupostos filosóficos foram divididos em duas dimensões: gnosiológicas, que se referem à maneira como são concebidos e relacionados o objeto e o sujeito no processo cognitivo, e os pressupostos ontológicos, que se referem às categorias mais amplas que fundamentam as diferentes opções epistemológicas, tais como as concepções de homem, história e realidade; concepções que revelam a cosmovisão contida nas formas de produzir o conhecimento (GAMBOA, 2018, p. 142).

Esses pressupostos nos ajudam a compreender a cosmovisão contida em cada uma das dissertações e analisá-las como um todo em determinado tempo e espaço. À medida que os entendimentos sobre o mundo e sobre o homem podem nos revelar, dentre outros elementos, a forma de se abordar e lidar com o conhecimento que se produz, possibilitam, assim, captarmos aquilo que está para além da escrita, sentidos que orientam a vida do próprio sujeito-autor.

Uma consideração importante antes de dialogarmos consiste em dizer que, entre as oito dissertações analisadas, a primeira defendida no grupo, elaborada por Damila Carvalho (2018), não se trata de uma pesquisa-ação, mas sim de um estudo de caso. Entretanto, convém realizarmos um diálogo com outros elementos do estudo, buscando compreender os argumentos da autora e até que ponto a reflexibilidade comunicativa e coletiva se faz presente por meio dos argumentos utilizados para conferir cientificidade à proposta, mesmo que não possua uma definição teórico-metodológica fundamentada na pesquisa-ação colaborativo-crítica.

7.2.1 1º Círculo Argumentativo: os pressupostos teórico-metodológicos para a pesquisa-ação colaborativo-crítica

Objetivando compreender os movimentos empreendidos ao longo dos processos de pesquisa, neste primeiro momento, debruçamo-nos sobre as justificativas dos autores-pesquisadores quanto às motivações da escolha da pesquisa-ação colaborativo-crítica para fundamentar os estudos. Para isso, recorreremos aos níveis teórico-metodológicos do instrumento na tentativa de promover o diálogo e entender

de que modo esses argumentos são fundamentados, bem como quais os autores e conceitos de referência utilizados.

Podemos dizer que, em suas múltiplas configurações no Brasil, a pesquisa-ação tem ganhado formas de acordo com suas perspectivas e intenções. Assim como argumenta Jesus, Vieira e Effgen (2014), pensar a epistemologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica vem se caracterizando por se apoiar na literatura como Barbier (2007), Carr e Kemmis (1988), Franco (2005), Pimenta (2005) e Tripp (2005). Nesse sentido, a mediação do grupo toma seu espaço, no qual as trocas intersubjetivas acontecem, na busca pela construção de possibilidades concretas que permeiam a prática de docentes em processos de formação.

Para Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), sob a necessidade de pensarmos novas formas metodológicas no campo da pesquisa, comprometidas com “reflexividades-críticas individuais e coletivas”, no sentido de processos de mudança amplos que ultrapassem o ambiente escolar e transcendam a outros níveis sociais, é necessário “[...] estar consciente da complexidade da ação conjunta das pessoas participantes de uma situação que, mesmo tendo metas comuns, apresenta múltiplas trajetórias” (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 17).

No caso de Pimenta (2005), infere-se que a perspectiva fundamentada na pesquisa-ação crítico-colaborativa surge a partir de uma reconfiguração sobre a pesquisa-ação, tendo como princípios uma pesquisa colaborativa, inserida nos contextos educacionais que partem da análise das práticas nas quais, juntos, os sujeitos envolvidos no ambiente escolar e acadêmico possam transformar suas ações. A junção da palavra crítica trouxe algumas mudanças para os processos de pesquisa desencadeados, a partir da inserção de discussões do campo teórico e dos contextos político-institucionais voltados para a transformação das práticas comprometidas com o contexto histórico e a democracia política e social, de modo que

[...] tem servido de base para criarmos conhecimento no sentido de construir/implementar novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 1).

Apesar de a pesquisa-ação crítico-colaborativa e a pesquisa-ação colaborativo-crítica se fundamentarem nesses pressupostos, a ordem como se apresentam difere de seus

propósitos. A pesquisa-ação crítico-colaborativa é voltada para o campo educacional, mais especificamente o campo pedagógico, e a colaborativo-crítica se preocupa para além do campo pedagógico, com o compromisso com a emancipação dos sujeitos envolvidos e sua transformação social.

Assim, a pesquisa-ação como um todo, para além de uma prática avaliativa e observadora, fala de um processo de tomada de consciência; o envolver-se com o processo se faz necessário, buscando, assim, conceber os sujeitos professores como pesquisadores e agentes de mudança em seus contextos escolares. Desse modo, os movimentos empreendidos nesse processo devem incentivar a reflexão-ação para que todos participem conscientemente dos processos de decisões. Esse processo se caracteriza pela imprevisibilidade no decorrer do movimento investigativo, sendo instigado por processos de negociação (FRANCO, 2005).

Mas, então, por que a pesquisa-ação?

A escolha metodológica e epistemológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica [...], colocou-nos em **constantes processos de interação grupal** com os professores e demais profissionais da escola, gestores, mestrandos e alunos da graduação que integram o Grufopees. Assumimos, desse modo, o desafio de construir conhecimentos **com os outros**, o que exigiu de nós exatamente aquilo que **esperávamos dos profissionais participantes e coautores desse processo investigativo: abertura para refletir criticamente sobre nossas próprias concepções e práticas** (SILVA, F., 2019, p. 226, grifos nossos).

[...] pesquisa-ação adotada colabora para a investigação, pois, ao propor mudanças na realidade a ser construída com o outro, nos auxilia na busca junto à **definição do problema a partir de processos de negociação com os gestores e profissionais**. [...] Sendo assim, **vale destacar que este estudo foi-se constituindo na fase de compreensão da realidade e vivência no campo** (SILVA, N, 2019, p. 83, grifos nossos).

Assim como enfatizam as autoras, a escolha pela pesquisa-ação envolve a participação do outro sob a iniciativa de interagir, investigar, envolver-se e ressignificar determinados padrões valorativos educacionais e de formação em processo. Para Habermas (2012), na perspectiva emancipatória do agir comunicativo, como sustentação epistemológica apresentada em todos os estudos, ambas as autoras se propõem a constituir uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, levantando pretensões de validade no campo do *discurso teórico*, a partir da fundamentação do que se pretende nos estudos, e do *discurso prático*, nas ações acordadas aceitas pela coletividade, desenvolvidas sob a proposta de produzir conhecimentos e, por meio da ação prática, de transformar a realidade em contexto.

Nessa perspectiva, outro autor menciona que “[...] a pesquisa-ação é uma metodologia que possibilita concomitantemente, aprender, ensinar, pesquisar, descobrir, ressignificar, repensar, refletir, construir saberes, transformar práticas, reconstruir saberes” (QUEIROZ, 2021, p. 85).

Ao evidenciar essas relações entre a teoria e a prática, o autor expressa com diferentes adjetivos quais proporções a pesquisa-ação alcança, assim como apresentam Franco e Betti (2018), ao pensarem os aspectos educativos e formativos a partir das possibilidades elaboradas nessa concepção teórico-metodológica. Dentre os aspectos que envolvem as transformações da pesquisa-ação, pode-se perceber o campo ontológico, metodológico e epistemológico. Nessa dinâmica, a possibilidade transformadora emerge dos contextos em que os movimentos investigativos são empregados, permitindo criar e elaborar novas condições de existência, atingindo âmbitos cognitivos e emocionais, ao implicar a necessidade de os sujeitos se envolverem nesses processos. Nesse sentido, afirmam:

[...] escolha da pesquisa-ação colaborativo-crítica **não se deu de maneira aleatória**, mas pautada na crença na maneira crítica de produção de conhecimentos, constituindo-se em uma escolha epistemológica. Tal decisão comunga, também, dos preceitos partilhados pelo grupo de pesquisa a que pertencemos-Grufopees/Ufes- o que sustenta também a relevância e contribuições teórico-metodológicas deste estudo ao debruçar-se sobre a realidade de um contexto local (SOAVE, 2021, p. 82).

Reafirmamos que a escolha pela pesquisa-ação nesta investigação se ancora na condição de que, nos últimos anos, nos temos dedicado à construção do conhecimento sobre Educação Especial por intermédio dessa perspectiva, pelo viés colaborativo-crítico, como princípio para sustentar, epistemológica e metodologicamente, os processos investigativos. Significamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica em um processo em que autores e atores se alternam durante a pesquisa/investigação, promovendo “[...] uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o outro [...]” (ALMEIDA; BARROS, 2018 *apud* BENTO, 2019, p. 87).

Ambas as autoras apontam a vinculação dos pressupostos do grupo de pesquisa para continuação dessa “tradição” de pesquisa-ação colaborativo-crítica. A aprendizagem do grupo em múltiplas faces permite o aprimoramento do envolvimento de relação entre os sujeitos, e as espirais reflexivas de ação-reflexão-ação explicitam bem esse movimento de construção e desconstrução de atividades, valores e conceitos sobre que tipo de formação pretendida se trata.

Desse modo, indicam o ponto do elemento crítico ontológico, ao apresentarem o entendimento do contexto histórico-político do cotidiano em que as relações

acontecem, buscando reconstruir essas vivências e práticas por meio do aspecto formativo defendido. Assim,

[...] ontologicamente, a pesquisa-ação pretende, juntamente com os protagonistas da prática, conhecer a realidade e ao mesmo tempo transformá-la [...] é um processo que pode produzir ressignificações do que fazemos ou pensamos e transformação de sentido, o que implica a própria reconstrução do sujeito (FRANCO; BETTI, 2018, p. 21).

Dessa forma, são apresentadas características de princípios éticos que contribuem para uma reconstrução social implícita no processo formativo elencado. Esses movimentos buscam ser dinamizados por vias democráticas, considerando que todos os autores-pesquisadores disponibilizaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para realização da pesquisa. Os estudos de Bento (2019) e Nazareth Silva (2019) foram submetidos ao Comitê de Ética, dando maior suporte às propostas apresentadas.

Podemos inferir que, individualmente, a elaboração de processos reflexivos coletivos torna um conjunto de sujeitos de uma comunidade, democraticamente cidadãos que possuem direitos para argumentar e expressar opiniões (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001). Muitas expressões da perspectiva político-formativa sustentam uma visão crítica, exercida num aspecto que transpassa o campo da formação e atinge a própria ideologia que sustenta a ideia de mundo fundamentada na concepção instrumental do conhecimento.

Em vista disso, os autores assumem uma perspectiva teórico-metodológica que atinge, em seu estado consciente, categorias mais amplas e estruturais. Eles argumentam:

Ao propormos um processo de autorreflexão, pela via de constituição de comunidades autocríticas [...] apostamos na pesquisa-ação colaborativo-crítica e em suas concepções teórico-metodológicas, como possibilidade para construção da formação continuada dos gestores da Educação Especial. Isso em uma perspectiva crítica, que considera os gestores como sujeitos de conhecimento no movimento de formação continuada **considerado contra-hegemônico, cujo objetivo central é a emancipação e transformação das práticas pedagógicas e sociais** (BRITO, 2021, p. 74, grifo nosso).

Percebemos assim que o modelo formativo posto em muitos espaços não tem garantido uma formação reflexiva. Diante disso, se faz necessário **superar a concepção técnico-positivista que segrega a dicotomia teoria e prática** e que produz sujeitos dependentes de fazeres e profissionais poucos reflexivos, o que ocasiona um modo de promover capacitação que atende aos interesses de uma política neoliberal, longe de **pensar nas reais demandas dos espaços escolares**. Assim, a pesquisa-ação colaborativo-

crítica surge como uma alternativa para superar essa problemática (QUEIROZ, 2021, p. 69, grifos nossos).

Investiga-se sobre a prática, mas uma prática orientada e referenciada, que seja transpassada de argumentos fortes o suficiente para dar espaço a todos sem perder de foco o que esse tipo de perspectiva metodológica demanda. Como um todo, na pesquisa-ação, o processo de desenvolvimento de um pensamento que se distancia do pensamento hegemônico traz configurações para uma possível transformação social. Por essa via, “[...] a compreensão dialética de sujeito-objeto na práxis vai ao coração do problema, porque leva em conta o desenvolvimento social político das massas” (BORDA, 2016, p. 208).

A partir do exposto, buscamos encontrar justificativas sobre a perspectiva utilizada para justificar a escolha dos pressupostos teórico-metodológicos. Assim como apresentou Soave (2021), a orientação do grupo se faz pertinente, pois “não se dá de maneira aleatória”. Por essa via, procurou se aprofundar nos referenciais teóricos, na tentativa de refletir e afirmar fundamentações conceituais que contribuem para entender as justificativas apresentadas.

Assim, dos argumentos considerados em estudos que se fundamentam na perspectiva crítica e sociopolítica de Carr e Kemmis (1988) sobre a pesquisa-ação na construção de movimentos contra-hegemônicos, “[...] engendra[-se] o processo investigativo numa dialética constante entre compreensão e transformação da realidade, uma ação construída com o outro [...]” (ALMEIDA, 2019, p. 58).

Mas se não pela pesquisa-ação, como e de que forma o estudo de caso se potencializou comunicativamente?

[...] assumimos o discurso como ação transformadora, capaz de superar os conflitos e potencializar os indivíduos das escolas da Rede Municipal de Ensino. Nossa perspectiva metodológica – o estudo de caso – mostrou-se relevante na construção de propostas e ações formativas. Através da fase exploratória do estudo de caso e da delimitação do estudo (ANDRÉ, 2005), pudemos investir na criação de espaços discursivos (CARVALHO, D., 2018, p. 159).

Como apresentou a autora, a perspectiva do discurso é o que empreende comunicativamente aos sujeitos este espaço de fala para expor suas opiniões. Apesar de o estudo de caso se orientar numa outra perspectiva metodológica, vemos algumas similaridades quanto à necessidade de ouvir e entender o contexto para, então, dar

prosseguimento a outros passos da pesquisa. Assim, por meio de entrevistas, foi possível ouvir os profissionais da escola investigada.

O estudo de caso fundamentado por Damila Carvalho (2018), assim como propõe André (1984), preocupa-se em permear uma realidade e representá-la. Na perspectiva habermasiana encontrada, permitiu a participação dos profissionais envolvidos, no sentido de entender as demandas e realizar o processo formativo proposto pela autora, caracterizando a coletividade para o caso investigado, na qual, pela via comunicativa dos discursos, os sujeitos do contexto “[...] buscam ações que gerem entendimentos mútuos entre os sujeitos, compartilhamento de ideias, interesses em comum, negociação e consensos” (CARVALHO, D., 2018, p. 147).

Tendo em vista a perspectiva teórico-metodológica fundamentada pelo grupo na construção de princípios formativos pela via da pesquisa-ação colaborativa-crítica, identificamos objetivos que vão para além de uma compreensão superficial do conhecimento, de modo que buscam analisar e superar possíveis inquietações que surjam no contexto dialogado.

Consideramos nas pesquisas algumas especificidades na preocupação de se posicionarem contra a ideia positivista/produtivista sobre o mundo, demonstrando características centrais de suas ideias sobre a forma de conceberem o conhecimento e sua produção. Como afirmam Queiroz (2021) e Bento (2019, p. 132-133), há uma necessidade de “[...] superar problemas educacionais dessa relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor [...] visando à melhoria da prática educacional”.

Na tentativa de fundamentar a perspectiva teórico-metodológica construída, os autores-pesquisadores baseiam seus argumentos em bibliografias de referência no campo da pesquisa-ação. Em nossa análise, buscamos identificar esses autores, as perspectivas gerais defendidas, bem como os principais conceitos utilizados que contribuem para o delineamento dos processos de pesquisa.

Percebemos uma preocupação fundamental dos autores-pesquisadores ao elucidarem movimentos interativos de estar, produzir, concretizar conhecimentos e práticas com o “outro”. Na perspectiva de Barbier (2007), dá-se importância aos processos de implicação, negociação e avaliação sobre os interesses dos sujeitos em

diálogo, sobretudo pela via de uma mediação em que todos possam se sentir contemplados. Assim, os processos de compreensão se dão por meio da escuta sensível daquilo que se vive no campo existencial dos sujeitos, na busca por entender “[...] o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro. [...] ela não julga, não mede, não compara” (BARBIER, 2007, p. 94).

Assim, a perspectiva de envolvimento permite aos sujeitos, por meio de uma observação atuante, implicarem-se nos processos de pesquisa-ação, sendo difícil concretizar mudanças sociais se não houver envolvimento. Para o autor, a implicação se dá a partir de envolvimento pessoal e coletivo, que transpassa entendimentos e perspectivas de mundo.

Dessa maneira, as autoras afirmam:

Concordamos com Barbier (2010), ao postular que os **membros de um grupo estão mais aptos a conhecer sua realidade** do que as pessoas que não pertencem ao grupo, o que nos impõe identificar suas necessidades e demandas, permitindo-lhes se expressarem sobre a realidade, objeto de sua luta ou de sua emancipação (BRITO, 2021, p. 122, grifo nosso).

Dois conceitos de Barbier (2007) se interconectam e se colocam como fundamentais nesse momento: a escuta sensível e a implicação [...] Foi a partir desses princípios que **procuramos construir cautelosamente** o processo de pesquisa e de formação com os profissionais da escola, pois, mesmo considerando suas demandas e incentivando a participação, **não poderíamos abrir mão de aspectos caros a nós como a colaboração e a reflexão crítica** ao ponto de, por exemplo, “transferir” conhecimentos teóricos prontos, seja nos movimentos de formação e/ou de compreensão da realidade (SILVA, F., 2019, p. 94, grifos nossos).

É possível perceber que há uma consciência sobre o entendimento da realidade em que o campo de pesquisa se insere, principalmente na preocupação de não colocar os interesses e desejos do pesquisador acima da coletividade investigada. A pesquisa-ação na concepção de Thiollent (2011) e Kemmis e Wilkinson (2008) traz o caráter participativo, a disponibilidade e o compromisso de se envolver no projeto planejado com o grupo, em que todos atuam como coparticipantes.

Esse posicionamento assumido trouxe consigo inúmeras responsabilidades, pois tal imersão teve de vir acompanhada também de **momentos em que deveríamos voltar à superfície**, para realizar a reflexão crítica em movimentos espiralados e sinuosos de planejamento, ação, observação e reflexão [...] percebíamos que esse processo não é composto por estágios de forma tão nítida, sendo mais fluido, aberto e, sobretudo, sensível (SOAVE, 2021, p. 174, grifo nosso).

Como argumenta a autora, esse entendimento contribui no desenvolvimento de aspectos colaborativos, emancipatórios, críticos e reflexivos que dão suporte para processos de teorização sobre a prática. Ao submergir nos contextos e olhá-los de perto, constatamos suas contribuições, porém a autora reforça a necessidade de “voltarmos à superfície”, olharmos de outro ângulo, também na possibilidade de perceber esses processos sendo fluidos, abertos e sensíveis sobre aqueles que participam.

Os interesses mobilizadores para uma efetiva transformação social requerem que se desenvolva uma ação efetiva dos consensos provisórios que vão se constituindo para além de uma colaboração participativa. Na pesquisa-ação crítica, é fundamental o exercício de conscientização, problematização do cotidiano, contribuindo para a emancipação dos sujeitos que integram esses movimentos. Sobre essa condução, os autores alegam:

[...] a força dos discursos argumentativos conduziu o processo formativo dos pesquisadores-gestores, pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-participantes que, mediante os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscou romper com processos positivistas de formação continuada, inovando nesse aspecto em relação à atuação no Município. Garantiu, assim, a intencionalidade no processo de investigação assumido e sustentado pela crítica social, na dialética entre teoria e prática, em que os profissionais que estão no contexto da prática se convertem em pesquisadores ativos do processo de pesquisa (CARR; KEMMIS, 1988) (BENTO, 2019, p. 103).

O processo da autorreflexão permitiu ao grupo um aprofundamento e compreensão sobre a realidade local dos sujeitos que estavam envolvidos na pesquisa. Isso possibilitou que o grupo mudasse as ideias e concepções anteriormente concebidas, mas, para tanto, são necessários esforços, individuais e coletivos, para que haja, de fato, um aprendizado. A pesquisa-ação nos diz que esse movimento de autoconhecimento é possível por meio do diálogo, pois ele fortalece o potencial coletivo do grupo (CARR; KEMMIS, 1988 *apud* QUEIROZ, 2021, p. 156-157).

No campo da pesquisa-ação pensado a partir da teoria crítica, há um consenso entre os autores sobre a elevação dos sujeitos do contexto em pesquisadores ativos, aptos a mudanças de sentidos e significados próprios que achavam conhecer, podendo desenvolver processos autênticos pela via do diálogo comunicativo.

Assim, na perspectiva crítica de Carr e Kemmis (1988), a reflexão sobre a prática se apresenta, nos estudos, muito imbricada com a perspectiva comunicativa de Habermas (2012), na qual a relação dialética entre teoria e prática é resgatada, na medida em que todos atuam enquanto “amigos críticos”, podendo inferir seus

posicionamentos e concordâncias. Nesses aspectos, como argumenta Queiroz (2021), a autorreflexão faz parte de uma comunidade autocrítica formada nos processos, contribuindo para rever, no âmbito individual e coletivo, ações que possam ser elaboradas.

Buscando o campo dos aspectos educativos, autoras como Pimenta (2002) e Franco (2005) fundamentam grande parte das concepções formativas docentes baseadas no professor-pesquisador e professor-reflexivo, como enfatizado pelos autores-pesquisadores. Nesse campo, a ideia de reflexão sobre a prática educativa se faz presente, sobretudo, no trabalho da construção de uma identidade profissional que permite diálogo com os pares, em que a ação-reflexão-ação são constantes, promovendo práticas pedagógicas mais próximas das necessidades dos alunos, aprimoramento do conhecimento teórico, além da contribuição da autoestima desses sujeitos, que em outros âmbitos são vistos enquanto apenas reprodutores de uma ciência aplicável.

[...] **construção de uma relação de colaboração exige tal horizontalidade**, possibilitando aos sujeitos – pesquisadores da universidade e professores da escola – **construírem juntos o processo da pesquisa** do qual emergirá um conhecimento produzido tanto pelo pesquisador, quanto pelos sujeitos pesquisados. Conhecimento esse “necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (FRANCO, 2005, apud SILVA, F., 2019, p. 91, grifos nossos).

[...] concebemo-los **na igual condição de produtores de conhecimento**, —[...] o que possibilita que esses se coloquem perante as circunstâncias, situem-se [sic] em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, construam uma relação partilhada sobre o conhecimento (JESUS, 2012, p. 214) conosco neste processo de pesquisa acerca de como, ao gerir as demandas formativas advindas do CREI, se vêm formando na condição de gestores públicos de Educação Especial (SOAVE, 2021, p. 78, grifo nosso).

Assim, no campo formativo, a pesquisa-ação vem reforçar os aspectos de igualdade entre sujeitos participantes e pesquisadores, de modo que os envolvidos no processo de conhecimento exercem transformações e novas práticas sobre o campo de pesquisa. É pensando nesses aspectos pedagógicos da pesquisa-ação que o campo da educação especial na perspectiva inclusiva vem recebendo destaque. A prática colaborativo-crítica vem arraigar a perspectiva do grupo, sobretudo na “[...] assunção da existência do contexto retratado; e o convite de não aceitá-lo como imutável e incapaz de sofrer ressignificação” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 775).

Soave (2021), ao compartilhar os fundamentos orientados para a pesquisa-ação colaborativo-crítica, quando se utiliza da prerrogativa de colocar os sujeitos participantes em condições de igualdade no discurso comunicativo, assume, enquanto pressuposto, que a realidade pode ser modificada de acordo com os sujeitos que estão aptos a ressignificar determinadas práticas, comportamentos e modos de ser (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Esses processos de transformação na área têm se concretizado por meio da perspectiva colaborativo-crítica, na medida em que se desenvolvem políticas formativas, interferindo no contexto normativo institucional que rege determinadas realidades, assegurando que os movimentos formativos desencadeados por meio da colaboração-crítica não sejam reduzidos apenas a uma vivência isolada, que acaba quando o pesquisador deixa o campo de pesquisa. Mas que se aperfeiçoa e dá subsídios para a aproximação entre os campos da universidade e as redes de ensino, em que conhecimentos são sistematizados buscando atender necessidades colocadas pelos sujeitos que vivem determinada realidade (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018).

Os pressupostos apresentados no decorrer da discussão nos possibilitam aproximar a elaboração dos argumentos que contribuem para a afirmação do tipo de pesquisa que se pretende realizar, percebendo as concepções de ciência apresentadas pelos autores. Pensar a formação continuada numa perspectiva inclusiva nos mostra como essa potencialidade de pensamento na construção da sociedade traz novas abordagens e alternativas que vão além das práticas pedagógicas no seio escolar, como também para outros níveis institucionais (GOMES, 2007).

Assim como nos apresenta Habermas (2003), o agir comunicativo contribui para entender as relações estabelecidas em um processo circular. À medida que os movimentos comunicativos ocorrem, o sujeito passa a se envolver de duas formas concomitantes:

[...] ele é iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria (HABERMAS, 2003, p. 166).

A perspectiva da pesquisa-ação, considerando os argumentos empreendidos pelos autores, tem sido pensada a partir da problemática estabelecida na dinâmica entre perguntas e respostas (GAMBOA, 2018), buscando indicar a relação entre os diferentes elementos internos do grupo, sempre transpassados por elementos externos, podendo ser caracterizados nos problemas de pesquisa apontados.

Ao longo do diálogo elaborado no primeiro Círculo Argumentativo, procuramos enfatizar como os conceitos abrangentes que definem o campo da pesquisa-ação sob suas bases teóricas, metodológicas e epistemológicas dão suporte às pesquisas analisadas. Como um todo, pudemos perceber que a pesquisa-ação colaborativo-crítica, enquanto fundamento dos estudos analisados, busca transformações comprometidas com o desenvolvimento e solidariedade entre os sujeitos, em que a democracia prática e social funciona como sistema de ações que se comprometam com o contexto histórico.

7.2.2 2º Círculo Argumentativo: os movimentos desencadeados nos processos de pesquisa do Grufopees/CNPq-Ufes

Considerando a importância de apresentarmos os argumentos dos autores quanto à perspectiva teórico-metodológica adotada, adentramos mais especificamente nas relações e argumentos que fornecem suporte à nossa prerrogativa investigativa. Assim, buscamos dialogar com os atos de fala apresentados por meio de argumentos, analisando de que modo os elementos de investigação da pesquisa-ação perpassam a concretização dos processos, bem como os instrumentos utilizados, as relações estabelecidas entre participantes e pesquisadores, tendo como objetivo verificar até que ponto os princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundamentados na perspectiva habermasiana de comunicação racional, têm se concretizado nas dissertações.

Assim como apresenta Almeida (2010), as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas pesquisas permitem identificar até que ponto o mundo da necessidade (GAMBOA, 2018), de fato, se faz presente na pesquisa fundamentada na pesquisa-ação, e como essas relações entre os envolvidos determinarão o desenvolvimento da pergunta-síntese, do processo de pesquisa, bem como as compreensões de realidade e intenções de mudança.

7.2.2.1 As relações estabelecidas entre pesquisador e participante

A partir de uma perspectiva metodológica, a pesquisa-ação tem ganhado espaço por “[...] possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora” (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. 4). Mais que uma prática ou conjunto de técnicas, ela se demonstra interessada na mudança social e no próprio desenvolvimento na apreensão de conhecimentos dos sujeitos.

A dinâmica desses processos é considerada muito flexível, podendo existir diferentes formas de estabelecer relações no campo das pesquisas. Tais relações acabam por se definirem sob diferentes exigências, intensidade e níveis de aproximação, sendo atualmente a colaboração mais ativa nos estudos com distintos grupos, redes e parceria (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016). Dessa maneira, apreende-se que na pesquisa-ação a participação dos sujeitos, tanto pesquisador/es quanto participante/s, é imprescindível. Essa participação não diz respeito somente a corresponder a comandos ou afirmações, mas entender o outro em sua integralidade, de modo que se crie um espaço que propicie “[...] um clima de conflito, de contradições, de rupturas o que faz com que a negociação flua como categoria fundamental” (FRANCO, 2010, p. 11).

Sendo a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica fundamental para o grupo, percebemos uma frequente utilização de termos conceituais que coadunam com a orientação metodológica e filosófica apresentada pelos autores, ao assumirem a relação com os outros sujeitos envolvidos nas pesquisas. Dentre os termos, destacam-se: colaboração, participação, negociação, escuta, interesse mútuo, diálogo:

Inicialmente, recorreremos à aproximação e ao diálogo com os participantes da pesquisa para permitir-lhes a participação e a colaboração plena no estudo, compreendendo-os como promotores de conhecimento e autores do processo de investigação (BENTO, 2019, p. 92).

Ao assumir caráter dialógico e colaborativo, tal metodologia articula os saberes científicos com aqueles oriundos da prática cotidiana, levando os participantes da pesquisa a se constituírem também como investigadores de seus próprios contextos, de suas próprias práticas (VIEIRA, I., 2020, p. 102).

[...] se tínhamos inicialmente como foco a colaboração com os profissionais em momentos da formação continuada na escola e/ou nos planejamentos,

começávamos a pensar, junto com os profissionais, em alternativas. **Procurávamos, assim, pela via da colaboração, negociar o processo investigativo, construindo entendimentos mútuos com os profissionais da escola [...]** (SILVA, F., 2019, p. 121, grifo nosso).

Assim como apresenta Almeida (2010), grande parte dos aspectos que delimitam as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes está diretamente relacionada aos problemas de pesquisa. Nesse sentido, ao identificarmos as relações estabelecidas, alguns autores apontam essa relação com a escolha do campo e problemática elencada realizada por meio da negociação. Fundamentados na perspectiva habermasiana, os autores argumentam o estabelecimento de comunicação com o outro. Para Habermas (2003), esse processo conta tanto com as perspectivas de mundo quanto pessoais dos sujeitos envolvidos nos processos comunicativos.

A partir da via crítica, o investigador deve se colocar em uma atividade objetiva sobre o processo, a fim de compreender, junto dos outros, algo referente no mundo objetivo, social e subjetivo, tendo tarefa de alimentar o diálogo comunicativo pensando este campo enquanto uma esfera pública (CARR, 2019). Ao justificar as escolhas quanto à relação estabelecida com o campo de pesquisa, as autoras argumentam:

A perspectiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa inviabiliza qualquer pretensão de neutralidade, colocando-nos num lugar de pesquisadores-participantes, afinal trata-se de uma investigação realizada colaborativamente com “vários outros” profissionais da escola e pesquisadores da universidade (SILVA, F., 2019, p. 117).

O papel assumido pelos pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores, constituindo meios e estratégias para a construção de políticas para a formação continuada dos profissionais da educação, é evidenciado na condução das ações estratégicas que remetem à ação comunicativa. Estratégias são articuladas entre as gestoras, que sempre buscam “saídas” para atender as suas demandas [...] (BENTO, 2019, p. 153).

A partir do excerto, vemos que as pesquisadoras, para além dos participantes envolvidos, também tomam seu lugar enquanto participantes no movimento que começa a se delinear. A perspectiva crítica aparece no sentido de problematizar as políticas existentes sobre formação, no caso de Bento (2019), e a colaboração é apontada a partir da contribuição efetiva dos sujeitos que se envolvem.

Apesar de sua dissertação não ter como foco a pesquisa-ação, Damila Carvalho (2018), ao empreender a escuta, fundamentada no estudo de caso e na perspectiva habermasiana, assume seu papel enquanto indivíduo nos espaços públicos

(HABERMAS, 2003), em que os sujeitos são tidos como cidadãos de direito. Nesses movimentos, assim como apresenta Barbier (2007), são inúmeras maneiras e possibilidades de se abordar a complexidade presente ao estabelecer as relações com esse outro que sente, observa, possui emoções, como se disponibiliza aberto e se reconhece como sendo também o produto de uma tradição criada em determinado contexto. O “ouvir sem julgar” diz respeito a essa sensibilidade e disposição comunicativa de compreensão: “[...] buscamos caminhar no movimento de escuta das escolas e de seus profissionais para a composição de currículos de formação continuada com viés democrático e participativo” (CARVALHO, D., 2018, p. 40).

Assim como apresentaram Fernanda Silva (2019) e Bento (2019), os argumentos evidenciam a intencionalidade de estabelecer acordos e a proposta de se chegar a processos decisivos, desde que haja a participação e consentimento do outro. Para Demo (2010, p. 31), “[...] argumentar é um diálogo tipicamente dialético e que, em sua complexidade não linear, exige predicados formais e políticos”.

O que se enfatiza nos processos formativos evidenciados é o foco dado aos sujeitos participantes, sobretudo a partir dos movimentos coletivos, colaborativos e de escuta propostos. Assim, a valorização dos sujeitos do contexto traz fidedignidade à necessidade e ao surgimento de problemas de pesquisa fundamentados a partir de uma realidade vivida, buscando a elaboração de processos formativos com profissionais da educação, voltados em atender a interesses reais.

A relação entre pesquisador e participante na pesquisa-ação se estabelece a partir de relações sociais que, ao elencarem e desencadearem processos de conhecimento, contribuem para que as mudanças e melhorias das situações reais possam ser transformadas pela via de redes interativas práticas (CARR; KEMMIS, 1988).

Dessa forma, as autoras a seguir apontam:

[...] a escolha do lócus de realização de nosso estudo se deu por meio da participação dos gestores do município no grupo de estudo-reflexão Gestão de Educação Especial – Gergees-ES - promovido pelo grupo de pesquisa intitulado “Formação, Pesquisa- ação e Gestão em Educação Especial”- Grufopees-CNPq/Ufes, considerando um interesse mútuo na produção de conhecimentos de municípios cujos contextos ainda são pouco conhecidos (SOAVE, 2021, p. 29-30).

Nesse movimento de integrar o Grufopees, essas profissionais gestoras de Educação Especial vão se tornando pesquisadoras de sua própria prática, [...] Envolvidos numa formação sustentada pela pesquisa-ação colaborativo-

crítica, por sua vez ancorada na constituição de grupos de estudo-reflexão, essas gestoras-autoras começavam a apoiar-se (SILVA, F., 2019, p. 224).

Como desdobramento da pesquisa (realizada por Silva F., 2019), ainda no ano de 2018, a coordenadora e uma assessora da Educação Especial (gestoras) da Sedu-Serra/ES, motivadas pela pesquisadora, começaram a participar, na universidade, dos encontros planejados e mediados pelo grupo de pesquisa [...] as gestoras de Serra observavam movimentos formativos disparados em outros municípios capixabas, pela via da pesquisa-ação, em parceria com o Grufopees-Ufes, ao passo que vivenciavam um movimento do Grupo de Estudo-Reflexão [...] Em fevereiro de 2019, no primeiro encontro realizado pelo Grufopees-Ufes, na universidade, com os gestores de Educação Especial das redes de ensino, deu-se nosso primeiro contato com duas gestoras de Educação Especial do município de Serra/ES [...] Em um momento de escuta dos participantes do grupo, com a intenção de ouvir as demandas dos contextos manifestaram interesse em construir, em colaboração com o Grufopees-Ufes, um processo de formação continuada na perspectiva inclusiva para outros profissionais da escola, além do professor de Educação Especial [...] (BRITO, 2021, p. 33).

Dentre os interesses apontados, podemos mencionar a potencialidade da manutenção de vínculos, dada pela relação estabelecida com o Gergees-ES, grupo de gestores da educação especial pertencentes a diferentes municípios do estado do Espírito Santo, que vem sendo constituída a partir dos processos de pesquisa e extensão realizados pelo Grufopees/CNPq-Ufes nos últimos 10 anos. A definição desses contatos influencia, como aponta Soave (2021), a escolha do lócus da pesquisa e, no caso de Fernanda Silva (2019) e Brito (2021), a continuidade da perspectiva formativa crítica do grupo com base nas experiências com o município, a partir de pesquisas anteriores (SILVA, F., 2019), e a possibilidade de propor outro movimento formativo na pesquisa de Brito (2021), a partir da aproximação com o grupo e interesses dos sujeitos do município em questão.

O interesse mútuo em que as relações se estabelecem agrega e aprofunda os movimentos desencadeados. É interessante apontar que a própria existência e as relações que o grupo de pesquisa vai estabelecendo com os municípios reforçam o caráter participativo e a responsabilidade social de realização das pesquisas diante dos sujeitos participantes, requerendo comprometimento e responsabilidade. Por esse compartilhamento comunicativo, assim como apresenta Habermas (2012), pode-se dizer que os momentos explícitos nos argumentos compartilham a existência de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, na medida em que se dispõem a estar com o outro, entender, mas também apoiar, estar em um grupo em que os sujeitos entendem esse espaço como aberto para permanecerem e continuarem a pesquisa.

Tendo em vista os processos de instrumentalização da formação dos profissionais da educação, sobretudo ao esvaziar o campo da teoria e supervalorizar a prática (NÓVOA, 2019), pode-se pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica para além de uma metodologia, mas uma atitude investigativa (FRANCO, 2010; FRANCO; BETTI, 2018). Cabe reconhecê-la como um conhecimento do campo da ciência crítica, conforme compartilha Stenhouse, compreensível de múltiplas dimensões que permitem uma formação profissional filosófica, disciplinar, pedagógica e investigadora, capaz de ampliar no campo educativo (CASTRO, 2022).

Assim como apresentam Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 5-6), o planejamento da pesquisa-ação, assim como os argumentos apresentados sobre a forma como os participantes e pesquisadores são considerados ao organizarem a pesquisa, orienta-se por uma ação imbricada: “[...] o conhecimento local é mesclado com o geral e o altamente especializado [...] muito flexível e não segue uma ordem rígida de fases”. A interação e estabelecimento de diálogos entre esses dois sujeitos de conhecimento se faz pela escuta, negociação e colaboração, trazendo uma perspectiva de que o aprendizado pode ser adquirido nesse processo.

Ao efetuarem suas perspectivas quanto ao caráter comunicativo pelo qual procuram se expressar, os estudos buscam aprender com o contexto para que possam trazer contribuições para o campo que seus interesses circundam. Assim, as relações de igualdade e participação são estabelecidas nas definições pelas quais esses sujeitos são nomeados, uma vez que são vistos enquanto amigos-críticos (CARR; KEMMIS, 1988), identificados enquanto: gestores-pesquisadores e pesquisador(a)-colaborador(a) (VIEIRA, I., 2020; QUEIROZ, 2021), pesquisadores acadêmicos e pesquisadores-participantes (QUEIROZ, 2021; BRITO, 2021) e pesquisadores do contexto (BRITO, 2021). Todos exercem funções primordiais na tomada de decisões nos percursos investigativos.

[...] quanto as nossas práticas como profissionais da educação devem considerar a realidade dos envolvidos de forma reflexiva, autorreflexiva e crítica, por meio da comunicação, do diálogo, buscando a emancipação e a autonomia desses sujeitos. [...] nos ajudam a entender essa constituição de grupo, nos alertam que os conflitos de valores pessoais, educativos, sociais e culturais são reais na convivência entre pessoas (VIEIRA, I., 2020, p. 164-165).

Apesar da importância de se destacar como se deram as relações estabelecidas entre pesquisador e participante ao longo dos processos de pesquisa, ressaltamos que a pesquisa-ação é dependente diretamente da implicação e organização de uma coletividade comprometida com o andamento dos projetos e intenções dialogadas. Assim, identificamos algumas dificuldades e tensões quanto ao estabelecimento desse coletivo presente, como apresentam alguns autores:

[...] o comprometimento dos integrantes do colegiado nem sempre é o mesmo. Alguns são mais implicados e outros nem tanto, o que aparece em algumas reclamações que são registradas em conversas informais, como também nos nossos canais utilizados para comunicação, como WhatsApp, telefone etc. Essas dificuldades eram mais visíveis quando surgia a necessidade da construção de um documento que **precisava de dedicação para a escrita**. Nesse sentido, buscamos sempre nos mostrar presente para ajudar/colaborar com o que fosse necessário, para que ninguém se sentisse sozinho nesse processo (VIEIRA, I., 2020, p. 187, grifo nosso).

[...] vimos que seria mais produtivo para esse momento a divisão da escrita do documento, **devido à dificuldade que estávamos tendo para nos reunir** (VIEIRA, I., 2020, p. 192, grifo nosso).

[...] pensar em processos formativos em tempos de pandemia se constituiu num grande desafio, em especial no que tange à transposição do cotidiano real para os espaços virtuais. Além das dificuldades de acesso, devido à falta de tecnologias e investimentos públicos, encontramos a carência de uma formação continuada para uso dessas ferramentas virtuais. **Outro desafio [...] foi o de implementar uma cultura de formação continuada na escola, pela via do grupo de estudo-reflexão, num momento em que os profissionais não estavam na escola e, sim, em suas casas, realizando as atividades em home office** (QUEIROZ, 2021, p. 163, grifo nosso).

Aqui duas problemáticas são levantadas, a questão do comprometimento do grupo com a participação e o fazer acontecer; e outra por questões externas mais fortes, no caso da pandemia da Covid-19, que resignificaram o campo de pesquisa, organizando novos espaços-tempos e ambientes que até então conhecíamos como a sala de aula.

Entre argumentações contraditórias nos processos resolutivos em que o diálogo se faz pertinente, a participação dos sujeitos é essencial, sendo esse aspecto central no movimento de tomada de decisões. Assim, percebe-se, de modo geral, que as dissertações se propõem a compreender os processos de diálogo elencados de modo que, ao apontarem as relações que se estabelecem na busca de consensos, as discordâncias são necessárias, tendo em vista que, se não existissem, não poderiam ser considerados consensos, mas sim imposições (DEMO, 2010).

7.2.2.2 A constituição do problema de pesquisa

Segundo Gamboa (2018), a elaboração da pergunta numa pesquisa é o primeiro movimento considerável para se dar início ao processo de investigação, pois é ela que traduz os componentes presentes do mundo da necessidade. As pesquisas do grupo voltadas para a temática da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar demonstram que, por meio da pesquisa-ação, esse processo de elaboração da pergunta-síntese, bem como as expectativas de primeiro contato com o contexto requerem negociações e acordos.

Considerando o diálogo levantado a partir da constituição dos problemas de pesquisa, com a leitura do material e inserção na matriz epistemológica, constatamos que alguns dos estudos (SILVA, N., 2019; QUEIROZ, 2021; SOAVE, 2021) não apresentam a pergunta-síntese. Para Gamboa (2018, p. 108), considera-se a pergunta essencial no processo investigativo, pois, “À medida que a pergunta é consistente e clara, obteremos respostas consistentes e claras. As perguntas confusas, insignificantes e óbvias correspondem a respostas com as mesmas características.”

Sendo assim, como argumentar quando não há pergunta síntese? Apesar dessa ausência, os autores não deixam de apresentar questões de investigação consistentes que contribuem para o delineamento do problema e dos objetivos. Isso pode nos indicar que o pesquisador não possuía entendimento e compreensão do que constituía a pergunta-síntese e sua importância para os processos de pesquisa-ação.

Assim como argumenta Tripp (2005), uma pesquisa-ação, para ser qualificada como tal, necessita ser participativa. E essa participação não deve estar relegada somente a atividades práticas ou produção de dados da pesquisa, mas sim durante todo o processo, ao identificar os atores do contexto enquanto sujeitos que se interessam e se engajam reflexivamente sobre sua realidade, identificando possíveis problemas para que possam ser solucionados.

Para se chegar a uma pergunta-síntese é necessário passar por uma organização que envolva a problematização, a sistematização de perguntas pertinentes, que podem ser as perguntas de investigação, até chegar à elaboração da pergunta central, de modo que “[...] pesquisam-se problemas, e não temas. Um projeto de pesquisa se refere a um diagnóstico exaustivo e rigoroso de uma problemática” (GAMBOA, 2018,

p. 109). Sendo assim, a centralidade contida no problema de pesquisa engloba a perspectiva teórico-metodológica assumida no sentido de que ela orienta a pertinência científica e social percebidas no envolvimento e intenções de mudanças explícitas (CORRÊA; CAMPOS; ALMAGRO, 2018).

Sobre a constituição do problema de pesquisa, as autoras a seguir argumentam:

Nesse movimento de compreensão-participação no qual ainda **refletíamos com o grupo sobre nosso problema de pesquisa e as demandas da escola**, aceitamos o convite feito por algumas professoras e participamos de algumas aulas. **Certamente, esse aceite possibilitou uma aproximação com as profissionais e favoreceu o processo de construção de nossa pesquisa**. A colaboração já se fazia presente, mas ainda ganharia outros contornos mais definidos no transcorrer da investigação (SILVA, F., 2019, p. 97, grifos nossos).

O diálogo entre os sujeitos desta pesquisa teve uma abrangência maior no que concerne ao problema de investigação, **pois houve discussão a todo tempo**, voltada a temáticas de formação, autores para leitura, formas de abordagem, entre outros aspectos. **Estávamos sempre em negociação**. Dizer de que modo, a partir da relação pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, é construído/negociado o problema de investigação é dissertar sobre muitos momentos da pesquisa que, apoiada no agir comunicativo, traz para a construção do conhecimento subsídios argumentados pelo próprio sujeito, com base na análise da sua prática, em colaboração com seus pares (BENTO, 2019, p. 171, grifos nossos).

Como evidenciado, notamos que, assim como prevê a pesquisa-ação crítica, os processos de reflexão e aproximação inicial com os sujeitos do contexto devem ser levados em consideração. Para isso, as autoras enfatizam como se deu esse movimento de problematização e constituição do problema de pesquisa. No caso de Fernanda Silva (2019), esse processo se deu em sua imersão no contexto da escola. Já no estudo de Bento (2019), essas discussões frequentes se expressam por meio de diferentes grupos: grupos de estudo-reflexão, grupos de estudo e pesquisa, grupos de estudo-formação, grupos de escuta e grupo focal sob diferentes denominações e propostas.

Pensar as demandas dos espaços educativos e a inserção dos profissionais da prática pedagógica, inseridos neste movimento de escuta e envolvimento com uma pesquisa que de fato se compromete com as necessidades emergentes, torna a pesquisa-ação um meio de aprendizado mútuo, ao desenvolver nos sujeitos dimensões que perpassam níveis pessoais, profissionais e da prática educativa, por envolverem autoestima, autoanálise, preocupação com a aprendizagem e problemas que perpassam o cotidiano escolar. Como um todo, esses problemas assumidos pelos

grupos transpassam níveis sociais e econômicos, demonstrando a complexidade que envolve a constituição dos sujeitos, trazendo uma perspectiva formativa diferente da lógica positivista que insiste em padronizar comportamentos e simplificar realidades (FORMOSINHO, 2014).

Sendo a pesquisa-ação, enquanto perspectiva metodológica, imprevisível, pois novas demandas e imprevistos podem surgir e mudar o curso da pesquisa, para que o pesquisador de fato se aprofunde em seus pressupostos, é preciso estar atento às necessidades que se apresentam. Durante a análise, foi possível notar quebras de expectativas quanto às propostas formativas e temáticas de discussão inicialmente delineadas pelo autor-pesquisador, reforçando a importância das decisões grupais. Notamos também a responsabilidade do autor-pesquisador de atender a essas demandas e colaborar com a comunidade, fortalecendo os pressupostos de escuta e acordo mútuo que requerem a pesquisa-ação numa perspectiva colaborativo-crítica.

Inicialmente nosso objetivo era de desenvolver com os profissionais na escola, por meio da colaboração, processos de formação continuada, com a finalidade de ressignificação das práticas educativas, visando à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Marataízes/ES. **No entanto, como na pesquisa-ação é apenas durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto de investigação (a necessidade, a demanda, o pedido, os problemas, entre outros) emerge (BARBIER, 2007) e é preciso primeiramente estabelecer o grupo**, [...] Diante das **relações já estabelecidas** com as gestoras, as demandas que são negociadas e as questões epistemológicas da pesquisa-ação, **nosso objetivo foi se constituindo**: compreender o trabalho da gestão de educação especial por meio da colaboração-crítica na instituição de movimentos para a formação continuada com/para os profissionais da rede municipal de educação de Marataízes/ES na perspectiva da inclusão escolar (SILVA, N., 2019, p. 159-160, grifos nossos).

[...] o levantamento e negociação de demandas é conduzido com os coautores da pesquisa em todo o processo e, **apesar de termos previamente uma temática definida para a realização desta pesquisa** (formação continuada na perspectiva da inclusão escolar), **foi a partir da escuta e da negociação que o problema de pesquisa foi tomando forma**, as ações foram planejadas e replanejadas, sempre na busca pelo consenso, compreendendo que esse não é definitivo (BRITO, 2021, p. 76, grifos nossos).

Como explicitou Nazareth Silva (2019), essa quebra de expectativa pode ser interpretada como um processo de transição do *agir comunicativo fraco* para o *agir comunicativo forte* (HABERMAS, 2012), a princípio baseado em preconceções e interesses individuais da pesquisadora, orientadora e gestoras que procuraram o grupo. Esse agir comunicativo se orienta no processo de investigação por meio da

reflexão coletiva e na representação emancipatória no movimento de planejar e replanejar modos de ação (FRANCO; LISITA, 2014), conduzindo a autora-pesquisadora a atuar junto, para chegar a consensos/acordos provisórios, demonstrando a força da racionalidade comunicativa. Assim como reforça Brito (2021), o fortalecimento das demandas colocadas ressignificou as temáticas de investigação propostas, atuando a partir do *agir comunicativo forte*, ao evidenciar a preocupação com as reais necessidades colocadas pelos participantes, movimento também salientado por Nazareth Silva (2019).

Compreender o problema a partir de uma lógica de “olhar para dentro” do contexto, da própria prática individual e da repetição de padrões valorativos contribui para a asserção dos primeiros movimentos de incentivo do professor-pesquisador. Assim como dizem Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001, p. 119), essa perspectiva se afirma na “[...] mudança social, já que se posiciona contra modelos de ingerência social, em que os especialistas é quem detêm o conhecimento pra a atuação docente”.

Assim, os autores enfatizam:

Nosso estudo, de natureza qualitativa, foi concebido ante a consideração dos contextos da ação ou da prática em que estão implicados os coparticipantes da pesquisa como parte essencial para a melhor compreensão de nosso problema de investigação (SOAVE, 2021, p. 77).

[...] encontramos **no diálogo entre os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-participantes** que compõem o grupo de estudo-reflexão a tecitura que desenvolve a trama deste estudo. Através dos encontros realizados, foi possível conceber a autorreflexão crítica e as relações mediadoras entre teoria e prática (QUEIROZ, 2021, p. 82, grifo nosso).

O processo para criação do Forgees foi discutido e refletido pelos gestores em diferentes momentos no intuito de **efetivar essa ação**. O amadurecimento para entender a necessidade de um fórum específico para a gestão foi questionado em diferentes momentos (VIEIRA, I., 2020, p. 143-144, grifo nosso).

A aproximação entre o campo da universidade e as redes de ensino se apresenta como ponto crucial no estabelecimento das relações, perpassando a própria relação das identidades docentes com a construção do conhecimento em direção à ação pública (NÓVOA, 2017). Essa quebra de paradigmas traz confiabilidade quanto ao papel da pesquisa-ação no exercício de conceber esses espaços enquanto ambientes democráticos, em que os sujeitos se desprendem das hierarquias institucionais implementadas pela lógica positivista entre estes dois campos, e coloca todos como

pesquisadores da prática (ZEICHNER, 1998). Todavia não é qualquer ação válida, mas uma prática orientada, com intencionalidades e objetividade.

Nesse sentido, as pretensões de validade quanto à veracidade, à correção normativa e à sinceridade são aceitas na medida em que os argumentos se embasam e motivam os sujeitos do contexto a participarem e se inserirem no movimento desencadeado, no sentido de “uma ação de adesão” (HABERMAS, 2003, 2013), em que o mundo da vida, intersubjetivamente compartilhado, se faz presente no estabelecimento de acordos.

No caso de Islene Vieira (2020), a constituição de uma circularidade com gestores de todo o estado do Espírito Santo abriu espaço para se inserir, trazendo a constituição do problema de pesquisa fundamentado nas necessidades e discussões de um dado contexto político, econômico e social, que tornava emergente a organização de um lugar para os gestores. Desse modo, a autora envolve-se:

Naquele momento, naquela reunião, tudo se encaixou: a vontade dos gestores, as colocações das demandas, o movimento que queriam começar. Eu, como pesquisadora, queria fazer parte daquilo, queria colaborar e **me senti contagiada pelos gestores.** A partir desse dia, eu **já assumi um lugar** de colaboração com o grupo organizador do movimento (VIEIRA, I., 2020, p. 152, grifos nossos).

Assim como discute a autora, os momentos de coletividade, em que se põem em questão os problemas, objetivos e propostas, conferem interesse a nível individual dos sujeitos, apresentando-se nos pressupostos gnosiológicos implícitos sob a maneira de enxergar o objeto de pesquisa expresso pelo “contágio” da importância de envolvimento real do pesquisador na busca por seu lugar e inserção no grupo. Fundamentados numa perspectiva crítica, os autores demonstram a recusa quanto à constituição de um problema que seja elaborado de forma neutra, desinteressada ou imparcial.

Os sentidos que assumem as dissertações reforçam a atenção dada à prática enquanto política, em que dimensões objetivas, que permeiam o mundo social, e subjetivas, no processo de reconhecimento e entendimento de si mesmos, orientam modos de legitimação próprios quanto à sociedade, à história e aos discursos (KEMMIS; WILKINSON, 2008).

7.2.2.3 O processo de pesquisa

Assim como criticava e refletia Giroux (1997), na década de 1990, a crise na educação sobre a redução do profissional docente em diferentes áreas da educação vem condicionando os sujeitos apenas como reprodutores do conhecimento técnico e “fornecedores de dados” (DINIZ-PEREIRA, 2008) produzidos por outro campo do conhecimento, no caso, a universidade. Nesse sentido, faz-se urgente a tomada de posições que lute contra essa ordem imposta, fundamentada por racionalidades tecnocráticas e instrumentais, sobretudo que busque retirar o “fosso intransponível” que se colocou entre o campo da universidade e da escola, em que os professores são vistos apenas como práticos reprodutores do pensamento teórico das universidades, e os saberes produzidos no campo acadêmico pouco dialogam ou ajudam a compreender a diversidade, distanciando-se dos problemas reais (NÓVOA, 2017).

Os diferentes níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos que orientam a produção de dados na matriz epistemológica nos levam a compreender que este momento possui grande importância em sua compreensão, tendo em vista “[...] dar maior importância às informações recolhidas com critérios quantitativos ou qualitativos, dependendo dos objetivos da pesquisa e dos interesses que orientam a elaboração do conhecimento” (GAMBOA, 2018, p. 48).

Nesse momento de diálogo sobre os processos de pesquisa, buscamos analisar e perceber como os autores articulam instrumentos, formas de organização e condução das pesquisas. Para além da pergunta-síntese, a forma como as perguntas vão sendo respondidas traz significados epistemológicos e perspectivas do conhecimento no campo filosófico que conduzem os sujeitos da ação e pesquisadores-autores envolvidos no processo. Como um todo, percebemos a importância da definição dos objetivos específicos, que têm a função de “[...] definir os aspectos operacionais da elaboração das respostas a essa questão ou pergunta central” (GAMBOA, 2013, p. 143).

Sendo assim, questionamo-nos: O que compreende/inclui o processo de pesquisa? Quais estratégias de pesquisa são utilizadas? As estratégias buscam acordos ou intervenções? Quais os instrumentos de produção e registro de dados? Como se dá

a produção e análise de dados? Como os autores validam a ciência defendida nas pesquisas? Quais as concepções de causalidade ocorridas quanto à ciência na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica?

Sendo a pesquisa-ação principal orientação teórico-metodológica dos estudos analisados, a processualidade dos movimentos de aprendizado é enfatizada a todo instante na pesquisa. Entretanto, como afirmam Kemmis e Wilkinson (2008, p. 43), não é uma organização fechada, ela se forma a partir de “[...] ciclos autocontidos de planejamento, ação e observação e reflexão [...]” que requerem senso e autenticidade do pesquisador para avanço do estudo.

Assim, muitos autores apostaram na organização dos dados e momentos da pesquisa fundamentados nas espirais reflexivas fundamentadas em Kurt Lewin (FRANCO, 2005, 2015), que compreendem os movimentos contínuos baseados na ação-reflexão-ação, orientados para ressignificações sobre determinadas ações, podendo transformar uma dada situação, assumindo o ciclo de “[...] "planejamento", "ação", "observação" e "reflexão" [...]” (CARR, 2019, p. 2). Esses processos também são definidos por Tripp (2005) como de observação da ação, monitoramento e descrição, avaliação, planejamento e nova ação em função de melhorias.

Nesse sentido, algumas autoras enfatizam e colocam em prática essas dinâmicas circulares:

[...] partir de um processo contínuo de compreensão e colaboração com o contexto, buscamos **desde o início do processo de produção de dados**, na medida do possível, construir algumas questões, identificar temas, em consonância com o **processo de espiral reflexiva proposto pela pesquisa-ação colaborativo-crítica** (BRITO, 2021, p. 92).

[...] utilizando a premissa das espirais cíclicas da pesquisa-ação, o Gergees/ES optou pela reorganização dos encontros do grupo de estudo-reflexão para os próximos encontros [...] (SOAVE, 2021, p. 160).

Em nossa visão, **o processo de análise de dados não se iniciou somente após o término de nossa imersão no campo de pesquisa**, mesmo porque o seu desenvolvimento, em espirais autorreflexivas (CARR; KEMMIS, 1988), exigia uma postura avaliativa para a reconfiguração das ações. Assim, **estávamos vivenciando concomitantemente o processo de coleta e análise de dados**, tendo esse último se intensificado após a finalização do movimento formativo do grupo de estudo-reflexão que integramos (SILVA, F., 2019, p. 105, grifos nossos).

As autoras concebem as espirais cíclicas como um processo que se inicia desde os primeiros contatos, perpassando os movimentos formativos adotados, nos quais os

sujeitos, por meio da investigação de seu cotidiano profissional, atentos aos problemas do contexto, tomam as decisões necessárias, estabelecendo acordos por meio de diálogos argumentativos, negociações, sempre processuais no sentido de ação-reflexão-ação.

Desse modo, as espirais não são definidas numa organização *a priori*, vão se constituindo no decorrer da pesquisa, trazendo para o campo formativo dos profissionais da educação envolvidos nos estudos a perspectiva dos profissionais como intelectuais transformadores, ou seja: oferecimento de base teórica, ao conceber o campo das redes de ensino enquanto campo de produção de conhecimento; condições ideológicas e práticas sobre o que se constitui o trabalho reflexivo; e entendimento sobre a produção e validação de interesses políticos, econômicos, sociais que o trabalho docente realiza (GIROUX, 1997).

Das estratégias desenvolvidas e utilizadas, assim como exige a pesquisa-ação quanto a se realizar um registro rigoroso dos dados (FRANCO, 2005), podemos pontuar alguns dos recursos adotadas pelos autores na tentativa de captar processos individuais e outros coletivos em diferentes momentos das pesquisas. Esses processos produzem efeitos devido às espirais cíclicas que coordenam os processos cognitivos (FRANCO, 2010), evidenciando momentos individuais de apreensão particular dos sujeitos sobre determinados conceitos, mas também coletivos em processos de compartilhamento e sistematização de conhecimentos.

Mas, então, voltamo-nos para os autores e perguntamos: tendo em vista tudo que foi organizado, como lidar com todos os dados produzidos no decorrer da pesquisa?

Nesse sentido, a partir da leitura, identificamos os instrumentos utilizados nos processos individuais: entrevistas semiestruturadas (CARVALHO, D., 2018; SILVA, F., 2019), que foram gravadas e posteriormente transcritas; questionário semiestruturado (QUEIROZ, 2021) e aberto (SILVA, F., 2019); registros de experiência ao longo das pesquisas, com auxílio de diário de campo (SILVA, N., 2019; BENTO, 2019; SILVA, F., 2019; QUEIROZ, 2021; BRITO, 2021) e/ou o diário de itinerância de Barbier (2007) (VIEIRA, I., 2020; SOAVE, 2021). Além disso, a observação participante (SILVA, F., 2019; VIEIRA, I., 2020; SOAVE, 2021), utilizada

em combinação com os diários de campo, as entrevistas, aplicação de questionários e construção de narrativas escritas.

A utilização de questionários, bem como de entrevistas semiestruturadas como recursos de **produção de dados** nos revelam aspectos de um agir estratégico por parte dos autores, no sentido de ambicionarem uma atividade finalista e intervencionista na aplicação de determinados recursos, elencando particularidades individuais dos sujeitos participantes, ao obter respostas mais diretas que pudessem colocar em curso as pesquisa, distanciando-se da visão de interlocução entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de captar temáticas gerais.

No caso de Fernanda Silva (2019, p. 97), os questionários tinham como objetivo, explícito em uma tabela organizacional, “Compreender quem são os profissionais e suas demandas formativas na área da Educação Especial”. Apesar dos elementos estratégicos, o agir comunicativo também se faz presente na organização dessas dinâmicas, orientadas as demandas coletivas, podendo se ajustar às necessidades no decorrer do estudo.

Assim, os autores argumentam:

[...] **organizamos um roteiro composto de sete questões norteadoras** que, além de **identificar** o que os profissionais pensavam da formação desenvolvida e **consequentes reflexos** na prática, visavam descobrir as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão dos alunos PAEE, bem como **conhecer as sugestões de mudanças para avançar nesse processo** (CARVALHO, D., 2018, p. 82, grifos nossos).

[...] no decorrer dos encontros, realizamos registros em diário de campo e aplicamos questionários semiabertos para apoiar nossas reflexões sobre todo o processo formativo, inclusive sobre as expectativas dos professores quanto ao curso. Desse modo, **realizando uma avaliação em processo do curso de extensão, foi possível fazer ajustes** de acordo com as demandas que iam emergindo (SILVA, F., 2019, p. 101, grifo nosso).

[...] elaboramos e aplicamos um questionário semiestruturado (feito através da ferramenta virtual Google Forms – APÊNDICE B) junto aos profissionais da escola pesquisada, **com o objetivo de conhecer as concepções docentes acerca de formação continuada e da inclusão escolar dos alunos PAEE** (QUEIROZ, 2021, p. 99, grifo nosso).

No caso de Queiroz (2021), mesmo com perguntas abrangentes para o entendimento das demandas, alguns aspectos são limitados ao questionário, como idade, função e tempo de experiência profissional, na medida em que se busca entender as demandas por meio desses recursos instrumentais de produção de dados, fundamentando-se na ciência oferecida pelo referencial teórico como forma de reafirmar as intenções que

fazem tomar as escolhas desses recursos. Cabe mencionar que, com o processo de pandemia, constituído enquanto pano de fundo do movimento de pesquisa do autor-pesquisador, devido ao distanciamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), algumas técnicas para essa de produção de dados tiveram que se adequar às condições dadas no momento.

Diferente dos documentos apresentados por Queiroz (2021) e Damila Carvalho (2018), Fernanda Silva (2019) não apresenta as perguntas usadas nos questionários ou as perguntas das entrevistas realizadas. Notamos que não foram disponibilizados anexos ou apêndices para tais instrumentos, dificultando melhor interpretação das perguntas definidas.

Assim como defende Queiroz (2021), suas intenções com os recursos utilizados foram apoiadas nas concepções de ciência como um suporte para se justificar. Damila Carvalho (2018), apesar de não realizar uma pesquisa-ação, também argumenta sobre a utilização da perspectiva habermasiana nas entrevistas, para dar respaldo científico ao meio de produção dos dados:

Durante a realização das entrevistas, procuramos sustentar-nos nos princípios da Teoria do Agir Comunicativo, que nos diz da **necessidade de participação de todos** e de que os sujeitos **devem ter condições de igualdade no discurso** (CARVALHO, D., 2018, p. 84, grifos nossos).

O questionário foi disparado por e-mail e por grupo de WhatsApp, como um **convite para quem aceitasse responder** [...] Os dados foram organizados pela análise de conteúdo e examinados à luz da teoria comunicativa de Habermas. Assim, criamos categorias e fomos analisando cada discurso presente naquelas respostas (QUEIROZ, 2021, p. 99, grifo nosso).

Em ambos os trechos, podemos identificar a presença da perspectiva habermasiana fundamentada nas regras do discurso, sobre a prerrogativa de possibilitar a inserção de todos, e na criação de mecanismos que se dessem pela adesão e corresponsabilidade dos sujeitos. A elaboração de um convite aos processos coletivos é presente nos argumentos, podendo o interesse de todos que se envolvem definir os processos de mudança. Assim, os processos argumentativos por vias comunicativas são essenciais para essa condução, tendo em vista que todos tenham seus momentos de fala e sejam ouvidos ao se manifestarem, caso queiram, não pela obrigação em fazê-lo, mas por sua própria vontade.

A utilização de diários de campo e de itinerância (BARBIER, 2007) foi acompanhada da observação participante. Apesar de serem instrumentos individuais, tiveram influência na organização e compilação dos dados na reflexão dos autores durante as pesquisas. Assim, em Nazareth Silva (2019) e Soave (2021), os registros no diário geraram questionamentos e interpretações que foram compartilhadas no coletivo formativo que acontecia. Com isso, as autoras enfatizam:

[...] com o intuito de fazer os profissionais aprofundarem ainda mais em suas reflexões, **elencamos, como uma questão desse encontro, problematizar em um outro momento** [...] qual a **mudança no pensamento e discurso** dos integrantes do curso quanto às questões referentes à educação especial, dado o contágio que tiveram no processo vivido durante esses momentos? (SILVA, N., 2019, p. 188, grifo nosso).

[...] Ao nos **debruçarmos sobre o registro de diário de campo**, fica evidente **o nosso descontentamento com a situação ocorrida**, uma vez que, embora estivéssemos participando de um momento de escuta para **compreender as demandas do grupo**, em certa medida também **havia uma expectativa de nossa parte**: que a **nossa vontade fosse acatada pelo grupo, de maneira que assentissem com a realização da formação com todos os gestores da secretaria**. Nesse sentido, não estávamos dispostos a dialogar, a buscar um consenso mútuo com os demais pares. **Estávamos, pois, sob o domínio da racionalidade estratégica**, pois, quando tivemos nossa vontade contrariada, [...] (SOAVE, 2021, p. 132, grifos nossos).

Para Nazareth Silva (2019), o registro no diário contribuiu para o compartilhamento na coletividade, favorecendo os processos formativos e trazendo aspectos da autorreflexão, ao se propor questionar, até determinado ponto, o que se conhecia, quais transformações ou mudanças foram percebidas sobre o objeto de estudo proposto.

Já Soave (2021), por meio do desenvolvimento de uma meta-análise, utiliza o recurso do diário para problematizar uma autocrítica, na intenção de evidenciar a importância da reflexão e entender que os processos coletivos, muitas vezes, demandam abrir mão de certezas para eleger o que se mostra emergente. Pode-se dizer que a autora utilizou sua opinião racionalmente nesses processos de compreensão, tendo em vista que, para Habermas (2004, p. 104), agir irracionalmente não significa expressar concepções falsas, mas sim “[...] quem defende suas opiniões dogmaticamente, se prende a elas mesmo vendo que não pode fundamentá-las”.

Dentre todos os autores, apenas Islene Vieira (2020) e Soave (2021) fundamentaram a perspectiva de diário que utilizaram. Assim, na concepção de Barbier (2007), o diário itinerante funciona como um instrumento metodológico específico dos estudos em

pesquisa-ação. Possibilita registro de minúcias correspondentes ao emocional e particular de cada sujeito, carregando aspectos afetivos que possibilitam refletir sobre o rigor colocado na elaboração de tais argumentos e a importância que os aspectos individuais possuem na construção daqueles movimentos de produção de dados captados no coletivo.

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

[...] os **contatos telefônicos** e, principalmente, o grupo de WhatsApp configuraram-se em **importantes estratégias de comunicação**, manutenção do vínculo com o grupo e mediação por parte da pesquisadora-colaboradora. **Esse contato virtual** intensificou-se a partir de março, com o início da pandemia do Covid-19, o que consideramos possível por já termos estabelecido uma relação com o grupo nos momentos presenciais (VIEIRA, I., 2020, p. 110, grifo nosso).

[...] também **estimulávamos** que os gestores pesquisadores do Crei participassem desse movimento no Gergees/ES. Para além disso, dialogava com eles via WhatsApp para estar a par dos movimentos no município e, no que fosse possível, colaborar com eles, **além de não perder o vínculo que vínhamos estabelecendo** (SOAVE, 2021, p. 144, grifos nossos).

Consideramos a importância de articulação nos processos que de fato atendam e estejam ao alcance de todos os envolvidos na pesquisa para que os contatos sejam permanentes. Como argumentam Thiollent e Collete (2014, p. 215), os movimentos dialógicos e interacionistas na pesquisa-ação permitem sua dimensão epistemológica, na medida em que permitem ao “[...] pesquisador já adotar instrumentos e elementos didáticos favoráveis a tal interação”.

Da **produção dos dados** pela busca de entendimentos pela via comunicativa, identificou-se que os movimentos das espirais cíclicas de ação-reflexão-ação tiveram instrumentos de elaboração coletivos constituídos pela via de grupos. Nesse sentido, foi identificada a perspectiva de grupos focais, no caso de Damila Carvalho (2018), fundamentada na concepção de Bernardete Gatti e Sonia Maria Guedes Gondim; os grupos de escuta organizados a partir da perspectiva de grupos focais (SILVA, N.,

2019; BENTO, 2019), sobretudo os grupos de estudo-reflexão e o desenvolvimento de espaços discursivos, fundamentados a partir de conceitos habermasianos.

Inicialmente, os grupos focais se baseiam fortemente na perspectiva de Bernardete Gatti, ao reunir uma coletividade em torno de uma temática de discussão e todos aspectos que envolvem os sujeitos ali impressos. Em Damila Carvalho (2018, p. 85, grifos nossos), esse espaço tinha como objetivo

[...] para além de compreender e analisar a organização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES com vistas a garantir o acesso e a permanência dos alunos PAEE na escola comum, pelo olhar daqueles que participam desse processo, era **potencializar o debate em grupo e a troca de experiências, pensando em novas maneiras de proceder à formação** continuada por meio do agir comunicativo e da colaboração.

Já os grupos de escuta se fundamentaram “[...] com a intenção de conhecer as demandas sobre a Educação Especial e a formação continuada, os conceitos e concepções existentes [...] (BENTO, 2019, p. 133). Muito semelhante aos grupos focais, entretanto se fundamentaram enquanto movimentos independentes que surgiram no processo, como apresenta Nazareth Silva (2019, p. 137): “Os Grupos de Escuta surgiram da intenção das pesquisadoras-gestoras e não contaram com a participação das pesquisadoras-acadêmicas em nenhum momento da realização”.

Sobre os grupos constituídos, os autores argumentam:

A partir do levantamento de questões gerais ao grupo maior da escola pesquisada e dos questionamentos levantados acerca dos processos de formação continuada, lançamos um convite, pelos grupos de WhatsApp da escola, **propondo uma escuta sensível**. Entendemos, cabe ressaltar aqui, que, para **iniciar um grupo de estudo-reflexão**, é preciso a **parceria entre, ao menos, dois profissionais que tenham o desejo de se constituir grupo**, colaborando com o crescimento um do outro (QUEIROZ, 2021, p. 99, grifos nossos).

Durante os Grupos de Escuta, participaram apenas a equipe gestora da educação e profissionais da rede municipal de ensino. No entanto, destaca-se que, uma vez que todos foram gravados, o processo das **transcrições, da categorização e da sistematização desses grupos de escuta contou com a participação de todos os integrantes do Grepus, o que evidencia a implicação de todos envolvidos no processo** (BARBIER, 2007) (SILVA, N. 2019, p. 148, grifo nosso).

Dos conceitos que conduziram os processos de diálogo, identificamos a escuta sensível e a implicação presentes nas discussões apresentadas, fundadas a partir de uma atenção afetiva, como explicita Barbier (2007), sem esquecer as intenções que buscam motivar por meio desses conceitos. Desse modo, podemos inferir que, nos

processos estimulados por meio dos conceitos de compreensão orientados pela pesquisa-ação, a autorreflexão desencadeada permite trazer consciência aos participantes das formações, identificando ideologicamente suas concepções de mundo, conduzindo-os conscientemente a problematizarem determinadas condutas do campo do sistema de regras, podendo ser ressignificadas, explicitando um saber espontâneo, “[...] dado com competência sobre regras na forma de um know how” (HABERMAS, 2013, p. 57).

Sendo a constituição de grupos e coletividades um dos movimentos que possibilita a aproximação com os contextos e busca dos atendimentos das demandas que de fato envolvam, os autores apostam na inserção de sujeitos que se impliquem como investigadores de sua própria prática, muito próximo do entendimento dos professores como intelectuais-pesquisadores, inseridos na pesquisa, compreendendo as dimensões do campo teórico e prático de sua própria formação e diminuindo os processos de hierarquização do conhecimento que separou em ilhas quem ocupa a escola e quem ocupa a universidade.

Dentre os processos da pesquisa, uma forma inovadora de sistematização organizacional e analítica dos dados adquiridos pela via dos grupos focais e de escuta foi a constituição dos **grupos de estudo-reflexão**, enfatizados em todos os estudos, com exceção de Damila Carvalho (2018), por não se tratar de pesquisa-ação colaborativo-crítica. Esse processo pode ser evidenciado pela convicção dos autores ao expressarem tal perspectiva adotada na elaboração de movimentos que correspondem às demandas locais, preocupados com a coletividade, os processos de negociação, bem como necessidades de implicação constituídos propriamente na dinâmica da pesquisa-ação. Assim:

Evidencia-se que **nosso estudo avança** nesse aspecto da **utilização da estratégia dos grupos de estudo-reflexão**, quando, para além de focar nos movimentos de formação continuada de profissionais da educação, **propõe-se a elaboração e a implementação de propostas/projetos de políticas públicas** no que tange à modalidade da educação especial, através dessa ferramenta epistemológica e metodológica (SILVA, N., 2019, p. 59, grifos nossos).

O grupo de estudo-reflexão toma como princípio a construção de processo formativo em conjunto, entre pesquisadores e gestores, tornando-se necessário o aprofundamento na concepção de mediação, de modo que todos pudessem participar de todo o processo (VIEIRA, I., 2020, p. 98).

Para além de uma ideia de grupo que se reúne e de decisões tomadas apenas como constatações, as pesquisas se utilizam dos grupos de estudo-reflexão para sistematizarem a análise de dados, fundamentadas na perspectiva habermasiana, sobretudo na discussão enfatizada por Carr e Kemmis (1988) sobre a utilização das três funções mediadoras da relação teoria e prática (HABERMAS, 2013) sistematizadas como: a) a elaboração de teoremas críticos; b) os processos de aprendizagem do grupo; c) a organização das ações táticas na condução da luta política na constituição desses processos.

Nesses movimentos, tanto o discurso teórico na tematização de problemáticas quanto o discurso prático nas mobilizações para mudança buscam validar a ciência empreendida, tendo em vista a aplicação de conceitos das funções mediadoras para a constituição dos processos formativos, orientados para uma perspectiva colaborativa e crítica do conhecimento. Assim os autores validam a ciência:

O grupo de estudo-reflexão é constituído por um coletivo de pesquisadores externos (da universidade) e pesquisadores participantes (coautores) que lançam mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios norteadores de todos os dispositivos e estratégias, constituindo-se como um grupo autorreflexivo, comprometido em organizar suas ações: organização dos processos de conscientização e de aprendizagem do grupo; reflexão crítica de conceitos e concepções; aprofundamento teórico por meio do estudo e da reflexão (ALMEIDA, 2016), tendo como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988), as funções mediadoras na relação teoria e prática (HABERMAS, 1975, 2013) e na racionalidade comunicativa (BRITO, 2021, p. 73-74).

É importante destacar que a própria discussão sobre a organização da aprendizagem do grupo de estudo-reflexão remetia à organização da escola e às relações estabelecidas naquele espaço, que precisava ser tão democrático quanto a formação que estávamos começando a construir (SILVA, F., 2019, p. 193).

Sem dúvida, na elaboração da política como uma conduta de luta política, constata-se que “[...] fica claro o processo de emancipação que vem sendo trilhado durante o percurso do grupo de estudo-reflexão [...]” (ALMEIDA; BARROS, 2018, p. 129), uma vez que aos participantes é possibilitado e permitido intervir mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva durante os momentos no grupo (GOMES, 2007 *apud* SILVA, N., 2019, p. 189).

Acreditamos que aqui falamos da cocriação de uma linguagem muito específica no âmbito das produções do grupo, seja na apresentação de argumentos e discursos fundamentados na perspectiva teórico-filosófica que embasam a construção de uma linha analítica do conhecimento que se produz, bem como na forma de produzir, organizar e apresentar os dados, por meio das funções mediadoras. Vemos nos trechos elencados que a possibilidade de intervenções está aberta a todos os sujeitos

implicados e que dispõem a condução da perspectiva formativa nos estudos que seguiram.

Como um todo, podemos identificar três aspectos presentes na fala argumentativa no campo de teoria crítica, tal como apresenta Habermas (2012): como **processo**, muito próximo das condições ideais de fala, em que os sujeitos estão isentos de coações; como **procedimento**, quando os sujeitos assumem cooperativamente a dinâmica de diálogo entre argumentos e contra-argumentos; e por fim como **produto**, ao intencionar obter o reconhecimento entre os sujeitos por meio de argumentos fundamentados a partir de pretensões de validade criticáveis, alcançadas pela via de entendimentos mútuos.

[...] não poderia ser utilizada uma única estratégia no grupo. É como se tomássemos como exemplo a sala de aula: se eu só utilizo a estratégia do grupo, do debate, da discussão que precisa utilizar a oralidade, eu não chego a muitos alunos. **Era preciso usar a escrita, reunir o grupo em duplas, utilizar diversos procedimentos para que todos pudessem conversar, deixando-os livres de coações** (SILVA, N., 2019, p. 167, grifo nosso).

Avaliávamos e negociávamos os interesses da pesquisa (BARBIER, 2007), procurando chegar a um **acordo comum** que contribuísse, de algum modo com a inclusão escolar dos alunos PAEE, o que para Almeida (2010) já pode ser considerado uma ação comunicativa. Embora tenha começado desde os nossos primeiros contatos com a escola, **esse processo de negociação esteve presente durante toda a pesquisa**. Realizávamos, assim, nesse momento, um movimento concomitante de **compreensão-participante e de negociação das demandas e interesses** relacionados ao processo de inclusão escolar (SILVA, F., 2019, p. 121-122).

Na fala da gestão, **vemos que não há clareza sobre o que seja política pública, condição que gerou uma tensão no grupo, pois, desde as primeiras negociações sobre o problema de pesquisa, foi consenso que estaríamos, nas ações do Grupo Estudo-Reflexão, elaborando uma política para a Educação Especial e Inclusiva do Município**, uma vez que uma das demandas era [...] a construção das diretrizes, ou documentos, ou proposta, ou política, enfim, que [contivesse] tanto os pressupostos pedagógicos como a dinâmica do atendimento para a Educação Especial (Reunião do Grepus em 14/11/2017) (BENTO, 2019, p. 179, grifo nosso).

A busca pelo comprometimento e envolvimento é que conduz a utilização de diferentes instrumentos. Assim como argumenta Nazareth Silva (2019), a fala argumentativa se dá como um **processo**, devido à preocupação com os movimentos cognitivos correspondentes aos processos de aprendizagem da formação elencada, considerando a diversidade dos sujeitos ao elencar a manutenção de um espaço democrático livre de restrições. Como **procedimento**, a fala argumentativa se evidencia em Fernanda Silva (2019), sob a proposta de estabelecer consensos na utilização de argumentos e contra-argumentos ao longo da pesquisa.

A fala argumentativa como **produto** se expressa sobretudo na condução de elaboração das propostas formativas e políticas constituídas a partir de conceitos que quebram a relação estabelecida no paradigma técnico-prático, orientado a partir da perspectiva positivista do conhecimento, e coloca os sujeitos em diálogo, discussões e exposição de suas premissas, como apresentou Bento (2019).

Na tentativa de reunir e formar coletividades, os espaços discursivos foram utilizados como movimentos de produção e registro, orientados a partir dos conceitos de argumento e discurso de Habermas, organizados a partir das regras discursivas. Assim, contribuíram com o processo produtivo e analítico, ao reunir movimentos da coletividade em consonância com os conceitos referentes ao referencial teórico-epistemológico, elucidando que “[...] o ato de falar é empreender e comprometer-se com algo, estabelecendo relações constitutivas entre o mundo e o ser que dele e nele fala, instaurando-se como uma forma de comprometimento ético” (FOCAS, 2009, p. 165). Assim, os autores mencionam:

Acreditamos que, através da criação de espaços discursivos, momentos em que os participantes, por meio de uma racionalidade comunicativa, **expõem seus pensamentos e opiniões, seja pelo ato de fala, seja pelo texto escrito** (ALMEIDA, 2010), possibilitamos instantes de trocas que nos remetem aos modos de pensar de uma sociedade de igualdade e democracia. **Nos momentos de discursos, as regras que os geram precisam anteceder as práticas discursivas, a fim de não exercerem influência sobre os envolvidos** (CARVALHO, D., 2018, p. 72, grifos nossos).

Assim, buscamos, em nossa pesquisa, a criação dos espaços discursivos (ALMEIDA, 2010; CARVALHO, 2018; SILVA, F., 2019). Compreendemos que nesses espaços, os sujeitos envolvidos, por meio da racionalidade comunicativa, **podem expor suas ideias, opiniões e pensamentos pela fala ou textos escritos, possibilitando as trocas e reflexões sobre os diferentes modos de pensar uma sociedade democrática e com igualdade.** [...] Dessa forma, acreditamos que as regras necessárias para a constituição dos espaços discursivos **precisam ser conversadas e entendidas por todos os participantes, de modo que nenhum sujeito se sobreponha ao outro e todos tenham o seu direito de fala garantido** (VIEIRA, I., 2020, p. 97, grifos nossos).

Nos excertos, podemos identificar algumas dessas regras. Tendo em vista que várias são as condições colocadas na filosofia habermasiana para que o discurso argumentativo tenha um ambiente propício para se expressar, pode-se dizer, em amplos aspectos, que nesses espaços são garantidas condições ideias de fala para que todos possam participar e se expressar, desde que seja aquilo que realmente acreditam. Como um todo, os espaços discursivos vão se constituindo em diferentes

momentos nas pesquisas, sendo espaços-tempos de interações que buscam entendimentos mútuos, em que as falas são respeitadas e ouvidas, dando condições de igualdade democráticas aos participantes do grupo.

Pela via do discurso, seja na fala proferida ou na fala escrita, com o período da pandemia, foi possível a criação de espaços do discurso em ambientes virtuais, como argumenta o autor: “[...] em consonância com o Grufopees-Ufes, **pensamos em processos formativos virtuais, pautados no diálogo e na colaboração, na criação de espaços discursivos virtuais**, mas nos quais todos tenham o direito de fala, uma fala entre” (QUEIROZ, 2021, p. 72, grifo nosso).

O autor apresenta uma alternativa tomada para o momento vivido, tendo em vista que os processos comunicativos ensejados a partir da perspectiva teórico-metodológica assumida permitem a criação de um espaço dialógico em ambientes virtuais. Segundo Cefai (2017), ao pensarmos a constituição e materialidade dessa arena pública de debate, que podemos considerar não estar reduzida a um espaço específico, manifesta-se quando diferentes entendimentos de mundo, dispostos a argumentar, acontecem, podendo, assim, ser concebida essa arena pública, mesmo que por meio de uma tela.

Como um todo, o interesse emancipador se faz presente, sobretudo, na condução do olhar de envolver os sujeitos participantes em todos os processos de pesquisa, contribuindo para a construção de uma dimensão investigativa que proporcione uma ação educativa para melhorar a prática, antes de produzir conhecimentos (CASTRO, 2022). A constituição de grupos se deu pela capacidade de os argumentos reagruparem sujeitos comprometidos, de fato, com as transformações, por meio de aprendizagens, e pela conciliação entre teoria e prática na constituição de movimentos definidos por uma perspectiva de ciência fundamentada na perspectiva teórico-epistemológica em que a intersubjetividade é ponto central para os demais processos das pesquisas.

Para o **tratamento e análise de dados**, os autores-pesquisadores utilizaram cruzamento de dados (CARVALHO, D., 2018), espaços discursivos (CARVALHO, D., 2018; SILVA, F., 2019; BENTO, 2019; QUEIROZ, 2021; BRITO, 2021), análise de conteúdo, o *software* RQDA (BENTO, 2019), as funções mediadoras da relação teoria

e prática, pela via dos espaços discursivos, e os círculos argumentativos (VIEIRA, I., 2020).

Neste momento, cabe-nos incidir sobre algumas dessas concepções, tendo em vista que, para além de uma organização prévia dos dados, grande parte dos autores, com exceção de Fernanda Silva (2019)⁷⁶ e Soave (2021)⁷⁷, utilizaram alguns elementos da análise de conteúdo, especificamente de Lawrence Bardin, sobretudo na eleição e levantamento de categorias e/ou eixos de análise.

De modo geral, percebe-se que a análise de conteúdo vem combinada à filosofia habermasiana, pois alguns autores anunciam a perspectiva de Bardin para elencar categorias de análise, aprofundadas e refletidas com base nos conceitos da perspectiva crítica de Jurgen Habermas. Como apontam as autoras:

Apoiando-nos inicialmente na análise de conteúdo, **criamos categorias que melhor retratassem a realidade da pesquisa vivenciada**, o que contribuiu para a interpretação de dados com base na ação comunicativa em Habermas, por cujo intermédio buscamos, nos conceitos de argumentação e discurso, compreender as narrativas dos gestores e profissionais da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim-ES, o modo como ocorrem os processos de formação continuada na perspectiva da inclusão dos alunos PAEE e o sentido dado ao currículo no Município (CARVALHO, D., 2018, p. 89).

Para análise dos dados produzidos nesta pesquisa, inicialmente, organizamos os dados em eixos temáticos e categorias, considerando os objetivos do estudo. Assim nos inspiramos na análise de conteúdo de Bardin (1977) para este primeiro movimento. Nesse sentido, elencamos temáticas que emergiram do processo de pesquisa, **buscando categorias que retratassem a realidade vivida**. [...] As leituras, reflexões e análises dos argumentos dos gestores nos conduziu para uma interpretação e análise desses dados numa perspectiva da ação comunicativa [...] (VIEIRA, I., 2020, p. 112-113).

Em ambos os casos, evidencia-se a preocupação com a criação de categorias mais próximas à realidade vivida, tendo em vista as concepções de comunicação, produzindo argumentos que se envolvem e se inserem em “[...] projetos de sociabilidade, de administração e organização da vida social, que se contrapõem nas múltiplas esferas da mundanidade vivida cotidianamente” (SILVA, M., 2018, p. 70). No caso de Islene Vieira (2020), a análise de conteúdo contribui para eleger categorias

⁷⁶ Utilizou a análise de conteúdo fundamentada na perspectiva de Romeu Gomes, que utiliza os conceitos de Bardin para esta elaboração, ao inserir aspectos ideológicos na identificação desse processo.

⁷⁷ Utilizou a análise de conteúdo fundamentada na perspectiva de Maria Laura Pugliesi Barbosa Franco, porém pouco explicita as ideias fundamentais para esta captação e organização dos dados.

que foram combinadas à pesquisa documental e bibliográfica de documentos oficiais, relatórios, documentos internos do grupo, na tentativa de articular análise, pela via dos círculos argumentativos fundamentados em Habermas.

Entretanto, percebe-se que somente por meio da categorização são mencionadas influências da perspectiva de análise de conteúdo nos estudos, faltando menção a referências ou melhores definições sobre como essas categorias puderam se constituir a partir dos autores utilizados. Em outros momentos, a perspectiva da análise de conteúdo adotada é reduzida a falas repetidas, como já criticou Gatti (2005), tais como:

Buscamos construir eixos de análise que nos possibilitassem dialogar com a realidade do Município e com os objetivos propostos. **Nesse contexto, a análise “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam”** (BARDIN, 1977 *apud* BENTO, 2019, p. 100, grifo nosso).

Assim, procuramos, para além de compreender o que está escrito, “[...] **conhecer aquilo que está por trás das palavras**” (BARDIN, 1977, p. 44). Tudo isso, em constante diálogo com o referencial teórico e metodológico, além de outros autores que contribuem para a discussão acerca das temáticas que perpassam este trabalho (SILVA, N., 2019, p. 191, grifo nosso).

Para a análise dos dados, nos apoiamos na análise de conteúdo em Bardin (2011, p. 44), que “[...] **procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam**”. Dessa forma, procuramos construir/organizar os dados em categorias, para com isso representar a realidade vivida da melhor forma possível. A escolha da análise de conteúdo justifica-se por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens e que pretende interpretar o sentido do que foi dito (BARDIN, 2011 *apud* QUEIROZ, 2021, p. 101, grifo nosso).

Mesmo quando não há utilização dos mesmos autores, a orientação se repete:

Os dados foram categorizados e interpretados à luz do referencial teórico-metodológico assumido, buscando retratar e realizar inferências sobre a realidade (GOMES, 2010). Isso porque acreditamos que “[...] **através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado**” (GOMES, 2010 *apud* SILVA, F., 2019, p. 104-105, grifo nosso).

No caso de Brito (2020), a análise de conteúdo é somente mencionada nas referências, não aparece no decorrer do texto, nem nos objetivos ou metodologia. Acredita-se que houve erro na formatação final do texto.

7.2.2.3.1 A ética em pesquisa-ação

Tendo em vista os apontamentos e as problemáticas encontradas e as possíveis tensões e desafios entre as relações dos sujeitos envolvidos e a constituição dos processos de pesquisa-ação, perguntamos: Onde fica a ética investigativa neste processo?

De todo modo, a constituição dos processos de pesquisa nos diz muito das intencionalidades e sentidos assumidos do tipo de pesquisa-ação. Fazendo uma leitura e reconhecimento geral dos estudos, percebemos que algumas das dissertações não apresentam objetivos específicos (SILVA, F., 2019; BENTO, 2019). Apesar disso não ter impedido a compreensão da amplitude tomada ao longo das pesquisas, é preciso ter ciência de que uma elaboração com maior detalhamento contribui para se ter um panorama de quais passos serão realizados ao longo da pesquisa.

Assim como apresentam Jesus, Vieira, Rodrigues (2018), os processos constitutivos fundamentados na pesquisa-ação requerem do pesquisador assumir o entendimento quanto à complexidade humana, sob a tarefa ética de produção de conhecimentos. Assim,

Pela via dos momentos de negociação, de reflexão de engajamentos, de idas e vindas e de erros e acertos, a pesquisa-ação possibilita que os professores percebam que a formação docente é um processo cíclico, contínuo e complexo, e que a busca diária por novas práticas de ensino-aprendizagem vai fomentar novas possibilidades de formação em contexto [...] (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 71)

A dimensão ética na pesquisa-ação possibilita elaborar processos de pesquisa mais fidedignos e confiáveis, na medida em que respeita o assentimento dos outros sujeitos para que não seja convertida em uma prática de pesquisa que prejudique ou manipule ações dos sujeitos do contexto (TRIPP, 2005). Quanto ao período estabelecido de 2 anos para realização de formação no mestrado, alguns autores (ANDRÉ, 2010; CHISTÉ, 2016) apontam as problemáticas referentes ao curto período de tempo, sendo insuficiente para realizar processos de pesquisa-ação, sobretudo na criação de vínculo com o campo, impactando na condução da pesquisa e nos meios formativos empregados, na medida em que “[...] Os processos participativos, à primeira vista, são mais trabalhosos do que a transmissão e assimilação de conteúdos prontos, requerem

tempo, envolvimento e atenção a cada passo da ação educativa” (THIOLLENT; COLLETE, 2014, p. 215). Sobre essa problemática, as autoras refletem:

A escolha por esse município e por uma escola específica deu-se por razões de ordem teórico-metodológica e ética. Ética porque tivemos apoio do município desde o início de nossos estudos no programa de mestrado; teórico-metodológica porque a perspectiva que assumimos requer uma interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados que seria dificultada caso a pesquisa fosse desenvolvida em um ambiente totalmente novo. Por essa razão, optamos por realizar a pesquisa na escola em que trabalhamos como pedagoga entre os anos de 2016 e 2017 (SILVA, F., 2019, p. 23).

Conforme postula André (2010, p. 177) sobre pesquisas desenvolvidas em âmbito do mestrado, é interessante que estejam atreladas — “[...] aos grupos de pesquisa, que possibilitam trabalhos conjuntos, com referenciais teóricos comuns e recortes específicos passíveis de aprofundamento”. Assim sendo, esta pesquisa foi engendrada no âmbito de um grupo de pesquisa que já possui uma trajetória considerável de parcerias com municípios capixabas, para investigar os processos de gestão de Educação Especial e para estes colaborar, sendo fruto de um trabalho concebido na coletividade. A potência da colaboração de um grupo de pesquisa evidenciou-se ainda mais no período da pandemia, já que permanecer com esse referencial teórico-metodológico só foi possível devido às ações desenvolvidas pelo Grufopees/Ufes, via Gergees/ES (SOAVE, 2021, p. 81-82)

Assim como apresenta Soave (2021), a dificuldade de encontrarmos nos argumentos tensões e desafios mais generalizados pode nos indicar a constituição do grupo e como os estudos de pesquisa-ação estavam envolvidos com um processo de pesquisa “guarda-chuva” do Grufopees/CNPq-Ufes, distribuídos nas diferentes regiões do estado do Espírito Santo, possibilitando aprofundamento desses contextos implicados ao realizarem as dissertações.

Quando as relações são interrompidas é diferente, é preciso respeitar as condições necessárias para a pesquisa, tais como fundamentação teórico-metodológica, recursos e sugestão de propostas que ultrapassem o nível das redes de ensino e busquem transformações com órgãos específicos, tais como secretarias de educação. Além da necessidade de “[...] ter uma coerência epistemológica em processo e não só o cumprimento de um ritual de ações que se sucedem” (CHISTÉ, 2016, p. 806).

Quanto à problemática do tempo, “[...] seria interessante tornar mais efetivos os grupos de pesquisa, que possibilitam trabalhos conjuntos, com referenciais teóricos comuns e recortes específicos passíveis de aprofundamento” (ANDRÉ, 2017, p. 177). Pode-se definir, assim, que, no caso das pesquisas do grupo, há a contribuição de muitas mãos. De fato, a participação de diferentes sujeitos e coletividades nos desdobramentos de cada pesquisa dá um caráter muito profundo aos aspectos e

dimensões que a pesquisa-ação pode proporcionar. Uma situação é a realização de uma pesquisa-ação no contexto de investigação de um grupo de pesquisa, em que há um projeto maior que abriga esses momentos; outra diferente é, em 2 anos, adquirir, estabelecer e fortalecer relações de confiança e cumplicidade no processo.

7.2.2.4 A compreensão da realidade e as intenções de mudança

Assim como apresentado e discutido até o momento, pudemos perceber alguns traços teórico-metodológicos e epistemológicos que circundam o universo da pesquisa-ação colaborativo-crítica empregada pelo Grufopees/CNPq-Ufes. Como discute Almeida (2010, 2019), os processos de ação desencadeados pela pesquisa-ação dizem muito dos movimentos constituídos nas relações estabelecidas entre pesquisador-participante, sobretudo nas relações intersubjetivas, nas propostas formativas e na disponibilidade dos autores-pesquisadores para compreender e se envolverem na realidade em que se dá a pesquisa.

Assim como apresentamos na epígrafe deste capítulo, uma pesquisa que não sistematize conhecimentos pertencentes ao mundo da necessidade ou que não se proponha a contribuir com os processos de emancipação social terá pouca validade, estando fadada a ocupar um canto das prateleiras empoeiradas nas bibliotecas, ou restrita a um grupo de intelectuais. Conseqüentemente, a pesquisa-ação, em sua essência, trazida nos contextos desiguais da América Latina, manifesta-se enquanto uma ciência social popular, comprometida com grupos laborais inseridos em uma dinâmica estrutural das sociedades (BORDA, 2009).

Sendo os profissionais da educação e a escola um campo de conhecimento historicamente referenciado, palco para construção de lutas sociais, torna-se necessário voltar a atenção sobre as potencialidades que esse espaço pode oferecer no desenvolvimento de novos processos cognitivos, responsáveis com a emancipação, liberdade, criticidade, igualdade e respeito às diferenças. Isso posto, é fundamental concebermos a necessidade da pesquisa de educadores, no sentido de fortalecer o campo teórico-prático sobre a profissão docente, podendo ser esse o cenário para elaboração de um movimento global e contra-hegemônico (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Na busca por entender de que forma essas lutas se constituem nas pesquisas, voltamo-nos para os aspectos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, no sentido de captar as compreensões da realidade e a busca por transformações ensejadas pelos autores-pesquisadores. Em vista disso, Gamboa (2018, p. 163-164) concebe que:

Esses últimos níveis, o epistemológico e filosófico, que elucidam e explicitam os anteriores, refere-se às motivações, aos interesses, aos valores implícitos que orientam e comandam o processo cognitivo. Sem a recuperação desses elementos, é impossível compreender o desenvolvimento da ciência e a elaboração dos conhecimentos científicos. O resgate das dimensões epistemológicas e filosóficas e dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos nos permite reconstituir os interesses cognitivos que, embora difusos entre as múltiplas determinações do complexo exercício de fazer ciência, se encontram presentes como eixos centrais que conduzem e orientam o processo de pesquisa. Entre os processos da elaboração de conhecimentos científicos e os interesses que orientam esses processos, existem nexos que podem ser revelados por meio da recuperação dos pressupostos.

É nesses interesses implícitos que podemos identificar de que modo os processos de aprendizagem na pesquisa-ação ocorrem, revelando pontos de vista individuais e também coletivos, no que diz respeito à racionalidade produzida na interioridade do grupo de pesquisa. Sendo assim, questionamo-nos: Quando e como ocorrem os processos de mudança nas pesquisas? Como são essas mudanças (conscientes ou inconscientes, explícitas ou implícitas)? São mudanças palpáveis e/ou intencionais? De que modo conceitos gerais do conhecimento, tais como concepções de mundo, sociedade, homem, educação, educação especial, inclusão, deficiência e formação sustentam as transformações pretendidas por meio da pesquisa-ação?

A maioria das dissertações (SILVA, F., 2019; VIEIRA, I., 2020; QUEIROZ, 2021; BRITO, 2021; SOAVE, 2021) foi produzida no contexto de formação do mestrado profissional, em que os sujeitos autores-pesquisadores pertenciam ao contexto das redes de ensino, assim como previsto no Regimento Interno, que prevê, em seu artigo 57, a exigência de comprovante do exercício em escolas de educação básica, nas secretarias de educação ou a condição de técnicos ou docentes que atuem nas instituições de ensino superior (UFES, 2022). No âmbito do programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação da Ufes, o processo formativo tem como orientação para a conclusão do mestrado o desenvolvimento de um “produto educacional”. Como expressa Habermas (2004, p. 107), “[...] o uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para exprimir intenções de um falante, mas

também para representar estados de coisa (ou supor sua existência) e estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa”.

Dessa forma, os autores alegam:

Quando pensamos nos momentos formativos realizados atualmente, destacamos como essencial o conceito de “esfera pública”, buscando realizar um diálogo com as esferas de poder (sociedade civil e Estado) para então chegar a acordos provisórios. Por meio de momentos coletivos de discursos, achamos ser possível chegar a um entendimento mútuo dos envolvidos, que vai resultar em consensos provisórios ou acordos nas tomadas de decisão e nos modos de pensar a inclusão dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES (CARVALHO, D., 2018, p. 73).

No último encontro do Grupo Estudo-Formação, num evento que denominamos I Seminário de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 2018, houve a apresentação dos trabalhos finais. Para tanto, os participantes confeccionaram pôsteres acadêmicos, **a partir dos projetos de intervenção elaborados por grupos menores, com temáticas relativas à modalidade da Educação Especial que mostravam as necessidades observadas em seus locais de atuação [...]** (BENTO, 2019, p. 145, grifo nosso).

A partir desse grupo, surgiram proposições, análises e demandas, quanto à formação continuada e à educação especial. Essa necessidade surgiu pelo fato de as gestoras considerarem a proposta de implementar um grupo de estudo para discutir e aprofundar as questões gerais e específicas para essas duas temáticas, bem como para contribuição na **elaboração de um documento normativo para a modalidade da educação especial** (SILVA, N., 2019, p. 147, grifo nosso).

No caso de Damila Carvalho (2018), a intencionalidade de construção de um currículo de formação continuada no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES é reforçada pela perspectiva de que o campo da escola se constitui como espaço público de debates e negociação de demandas. Para além dos processos formativos, Bento (2019) e Nazareth Silva (2019) compartilham as intenções de divulgação do conhecimento que se produziu ao longo das pesquisas, enfatizando sobre a necessidade de sistematizar os conhecimentos produzidos, expressos por meio de projetos de intervenção e elaboração de um documento normativo que dê amparo e assegure a continuidade do que foi produzido na coletividade do contexto.

De modo geral, a ideia de construção é fortemente utilizada como um todo nas produções. Por essa via, os processos de transformação se demonstram conscientes, cujas mudanças mais concretas se expressam na forma de políticas formativas ou processo de formação, sobretudo explicitados sinteticamente nos produtos educacionais elaborados. Podemos observar também desafios de lidar com a

coletividade, e o trabalho com a necessidade de se adequar as demandas e tensões que possam existir nos contextos de produção.

Tendo em vista que os processos formativos desencadeados por meio da pesquisa-ação trazem dificuldades, o conhecimento sobre a perspectiva adotada exige do pesquisador e da coletividade adaptação e conseqüente mudança de direção, saindo do campo ideal e se voltando para a realidade existente. Como aponta Fernanda Silva (2019, p. 98-99, grifos nossos),

O curso de extensão, alternativa encontrada para certificar os profissionais da escola, configurou-se via grupos de estudo-reflexão, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica assumida. [...] Todo esse processo de construção da formação via grupo de estudo-reflexão constitui-se no produto de nossa investigação. **Estávamos comprometidos com a ideia de vivenciar junto com os profissionais da escola um processo novo, pensado e praticado com eles e não para eles.** Esse é justamente o enfoque que damos ao produto desta pesquisa: o modo como construímos essa formação que, acreditamos, **pode contribuir encorajando outros profissionais a romperem com a lógica instrumental de formação docente tão presente nas escolas e nas ações das secretarias de educação.** Nesse sentido, apoiados em Sánchez-Gamboa (2013), entendemos que a formação continuada fruto desta pesquisa-ação pode ser vista como uma inovação, na medida em que conduziu a um processo, ainda que limitado, de transformação.

A autora apresenta a necessidade de se inserir nos movimentos e problemas do contexto pesquisado, sobretudo na perspectiva formativa interessada em quebrar determinados padrões dominantes que instrumentalizam a profissão docente, defendendo, assim, a pesquisa-ação realizada como forma de inovar e conduzir com responsabilidade os sujeitos em direção a processo de transmutação das concepções sobre os sujeitos e a forma de se fazer ciência. As mudanças que se empregam no campo da formação representam muito das concepções de formação e da potencialidade sobre os profissionais da educação, enquanto grupo social ativo dentro do seu campo de conhecimento, no desenvolvimento de novas formas de entender o mundo. Nesse caso, a emancipação pela via dos processos de conhecimentos colaborativos e críticos contribui na garantia do desenvolvimento desse “ser, estar e agir” como um professor intelectual crítico, comprometido com a potencialidade de ação pública (NÓVOA, 2017) e política que sua profissão exerce na sociedade (GIROUX, 1997).

Os processos de transformação inerentes à perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação contribuem para o desenvolvimento de mudanças estruturais,

concebidos de forma coletiva. Assim, pode-se entender que as opiniões apresentadas nos discursos “[...] provêm dos contextos diferenciados da experiência da ação” (HABERMAS, 2013, p. 52), e nos movimentos de pesquisa tentam concretizar, por meio da escrita, mudanças que ultrapassam a prática momentânea, mas que alteram as percepções grupais, transcendendo as esferas sociais no que diz respeito às redes de ensino e à própria sociedade (ALMEIDA, 2019). Como expõem algumas autoras:

Sendo assim, com o processo de pesquisa e de formação aqui explicitado, **buscamos mudanças que transcendam a ideia de uma intervenção prática ou de uma transformação tangível facilmente comprovada e que operem muito mais no campo das concepções** – alcançando com isso as práticas pedagógicas – individuais e coletivas dos profissionais participantes (SILVA, F., 2019, p. 189, grifo nosso).

[...] ao escolhermos o objeto de pesquisa supracitado, pretendemos ir além do que legitimar e celebrar a diversidade, mas realizar a defesa e buscar, ainda que de maneira humilde, contribuir para pensar uma formação continuada que tenha como perspectiva constituir a identidade de um profissional na condição de gestor público que seja capaz de trabalhar dentro e fora da Secretaria de Educação e do sistema de ensino, **a fim de favorecer a mudança das desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo, promovendo, em suas áreas de atuação, a justiça social e a emancipação** (BRITO, 2021, p. 41, grifo nosso).

Consideramos, assim, que a construção da carta para a Sedu foi um trabalho colaborativo, pois teve um objetivo comum, contando com mais de um parceiro nos mostrando a importância dessa ação para o processo de **construção da identidade desse colegiado**, com a necessidade de se colocar e assumir esse lugar, onde os membros devem estar de acordo com as decisões democráticas do grupo (CARR; KEMMIS, 1988 *apud* VIEIRA, I., 2020, p. 172).

A construção de identidade e ressignificação de práticas pedagógicas por uma via comunicativa traz para dentro dos movimentos formativos o reforço da ideia dos docentes enquanto produtores de conhecimento. Para isso, nota-se que a pesquisa-ação colaborativo-crítica marca-se por seu aspecto dialético, ao considerar a subjetividade que constrói realidades, sem deixar de perceber que estas se modificam nos processos cognitivos e dialógicos a partir da interpretação grupal, contribuindo com os eixos de ação, com o respeito dos autores-pesquisadores às demandas colocadas e com a significação de novas formas de mundo por meio da construção de formações mais democráticas, justas e comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes, sobretudo o público-alvo da educação especial (FRANCO, 2015).

As intenções de mudança e compreensão de mundo colocam em xeque a necessidade de colocar o autor-pesquisador em posição de se adaptar a problemáticas emergentes e urgentes. O processo argumentativo, nesses

desdobramentos de ações coletivas, é dado também pelo movimento dialético constituído de maneira formal, ao respeitar as pretensões de validade dos argumentos e as regras do discurso que não se fecham ao encerrar a pesquisa. E também de maneira política, em que “[...] chegamos ao argumento de Paulo Freire: aprendizagem é dinâmica também política, porque neste processo se forjam cidadãos capazes de produzir alternativas históricas”, envolvendo assim possibilidades para acordos mútuos na medida em que convençam sem vencer (DEMO, 2010, p. 38). Assim os autores apresentam:

Ao iniciarmos o estudo, ainda em 2019, nosso intuito seria analisar quais eram os espaços-tempos de reflexão-crítica coletiva que as escolas organizam sobre suas práticas formativas, dentro do ambiente escolar, porém, devido à pandemia, tivemos que, **assim como a educação mundial, nos reinventar e revisar nossas questões de investigações. Mais do que isso, tivemos que redescobrir novos caminhos, que poderiam nos revelar novas oportunidades** (QUEIROZ, 2021, p. 161, grifo nosso).

Nesse sentido, diante da proposta construída e disparada com/pelas redes de ensino e da realização de uma transmissão (live) experimental, o grupo de pesquisa deu início a um ciclo de diálogos, potencializando o espaço formativo nas redes sociais. Todo esse processo foi descrito e analisado na pesquisa de mestrado realizada por Rafael Carlos Queiroz, também vinculado ao PPGMPE e ao Grufopees-Ufes. Ele participou da mediação, planejamento e organização de todo esse processo. Como fruto de todo esse trabalho, possibilitou aos gestores de Educação Especial das redes de ensino do Espírito Santo disparar movimentos formativos em seus contextos locais (BRITO, 2021, p. 173)

Para tanto, dialogamos sobre as possibilidades encontradas neste período atípico, para que fossem engendrados os processos formativos para os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES, por meio das lives veiculadas no canal do Youtube do Grufopees/Ufes (QUEIROZ, 2021) e dos grupos de estudo-reflexão constituídos com esses profissionais em interlocução com pesquisadores acadêmicos. É importante ressaltar que essa formação se apresenta como produto educacional, como um desdobramento da pesquisa em tela (SOAVE, 2021, p. 138).

A descoberta pela necessidade de compreensão dos contextos leva a ação para processos de intervenção adaptados às condições vivenciadas. Nesse sentido, a pandemia da Covid-19 possibilitou a integração das três dissertações evidenciadas, e os processos de atividade do Grufopees/CNPq-Ufes se correlacionaram em determinados momentos, possibilitando o intercâmbio de conhecimentos entre diferentes municípios em que se realizavam as pesquisas, tendo como pano de fundo concepções prévias sobre o tipo de conhecimento que se busca empreender, além dos compromissos anunciados com essa transformação.

De todo modo, ao longo das evidências apresentadas, pode-se perceber que

[...] os discursos exigem a virtualização das coerções da ação, a qual deve levar à exclusão de todos os motivos que não aquele único de uma disposição cooperativa do entendimento e a questão da validade que são separadas daquelas sobre sua gênese (HABERMAS, 2013, p. 50).

Para além das mudanças individuais, nota-se a necessidade de interferência no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado, tendo em vista os autores conceberem a mudança, inicialmente, dependente das vontades e concessões dadas pelo grupo do contexto em questão.

Nesse processo de refletir sobre estratégias de mudanças, **um grupo de gestores, integrantes do Gergees começou a organizar um Fórum de Gestores de Educação Especial**. Assim, **fica evidente o processo de emancipação percorrido durante os anos**, que traz como reflexo o envolvimento mais ativo dos sujeitos que buscam conhecimentos e formas ativas de mudanças. **A criação do fórum surge com possibilidade de resistência, unindo os gestores dos diferentes municípios do Estado do Espírito Santo na defesa da inclusão dos alunos PAEE na escola comum** (VIEIRA, I., 2020, p. 140, grifo nosso).

[...] as mudanças produzidas pela pesquisa-ação são processuais, emergindo por meio de movimentos. [...] Nessa perspectiva, observa-se que os movimentos dos gestores no processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica **têm possibilitado a elaboração de política e constituição de novos outros movimentos para a formação continuada com/para os profissionais da rede municipal de Educação de Marataízes/ES na perspectiva da inclusão escolar** (SILVA, N., 2019, p. 189, grifo nosso).

Em ambos os casos, busca-se assegurar o firmamento dos processos constituídos, por meio da concretização normativa, em documentos jurídicos colocados enquanto processos de resistência à ordem vigente. Como expressam os processos de transformação pela via de produção de processos argumentativos ao longo das pesquisas, eles permitem aos autores-pesquisadores, junto dos contextos pela busca de entendimentos mútuos e acordos provisórios, conceber o mundo da vida intersubjetivamente partilhado. Na concepção de Habermas (2012), devido aos processos de colonização sistêmica que regem instituições jurídicas, econômicas e políticas, é preciso pensarmos em novas formas normativas que possam ascender no campo das esferas sociais (SILVA, L., 2021).

Isso se evidencia quando o grupo do Fórum de Gestores (VIEIRA, I., 2020) se posiciona e se declara para a Secretaria de Educação do Estado, bem como se articula na elaboração de um Regimento do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo, entre possibilidades e necessidades do trabalho dos gestores, bem como sua função social.

Como argumenta Lucas Silva (2021, p. 237), podemos falar dos conceitos e pensamentos de Habermas na elaboração de uma “[...] guinada normativa no enunciado da autonomização das esferas sociais [...]”. Assim, o campo da formação continuada coloca os indivíduos que compartilham acordos e consensos no caminho de construção de movimentos político-formativos contra-hegemônicos, interferindo diretamente nas relações de poder, ao colocar um grupo que exerce funções laborais semelhantes para pensar suas condições e a possibilidade de poder modificar institucionalmente sua realidade a partir da luta política.

A perspectiva habermasiana de processos comunicativos democráticos elaborados pelo plano social conduz, por meios de pressupostos epistemológicos, entendimentos de mundo, sociedade, homem, educação, educação especial, inclusão, deficiência e formação de processos de desconstrução e reconstrução de conceitos em nome de condições mais justas. Dessa forma, “[...] o discurso argumentativo apresenta-se, finalmente, como um processo comunicacional que, em relação com o objetivo de um acordo racionalmente motivado, tem que satisfazer condições inverossímeis” (HABERMAS, 2003, p. 111) na promoção de uma educação de qualidade, socialmente referenciada, que toma os profissionais da educação enquanto sujeitos ativos capazes de exercer mudanças estruturais que “[...] podem ser melhorad[a]s pela representação de grupo e dando voz as necessidades anteriormente silenciadas e desvalorizadas e às experiências de grupos oprimidos” (MC LAREN, 2007, p. 278).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim a razão comunicativa não depara apenas com a subsistência de um sujeito ou de um sistema, mas toma parte da estruturação do que cabe preservar. A perspectiva utópica de conciliação e liberdade está latente nas condições de uma socialização dos indivíduos por via comunicativa [...] (HABERMAS, 2012, p. 684).

Sob a proposta de realizar uma análise das produções científicas do Grupo de Estudos em Educação Especial/CNPq-Ufes entre anos de 2013 a 2022 sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na área da Educação especial na perspectiva da inclusão escolar, considerando os contextos histórico-social e político-institucionais, buscou-se, por meio da perspectiva habermasiana da teoria do agir comunicativo, efetuar um processo de investigação que considerasse um campo⁷⁸ de pesquisa pertinente para a atualidade.

Tendo em vista que, assim como apresenta a epígrafe, o processo comunicativo é ensejado ao longo dos movimentos dialógicos propostos, deparamo-nos com diferentes representações de sujeitos e de um sistema que se consolida em contextos histórico-sociais e político-institucionais expressos pelos documentos apresentados nos diferentes elementos: *macroestrutural*, *mesoinstitucional* e *microsocial*.

Dessa forma, podemos perceber os movimentos de conciliação e liberdade, na medida em que se desenvolve uma pesquisa no campo epistemológico, utilizando os argumentos expressos em discursos constituídos em diferentes espaços tempo. Assim, no campo da epistemologia, como dialogar e perceber os movimentos de ação fundamentados a partir de uma racionalidade comunicativa?

Constituiu-se, então, nossa principal consideração a respeito da importância de se discutir sobre os processos de constituição e utilização da perspectiva comunicativa habermasiana, a possibilidade de reunir e articular diferentes diálogos a respeito da perspectiva teórico-metodológica adotada. Dentre questionamentos e perguntas centrais que orientaram nosso processo de pesquisa, partimos da seguinte problematização: De que modo a pesquisa-ação tem sido apropriada por estudos do

⁷⁸ Segundo o dicionário Michaelis, campo possui cerca de 24 definições, sendo uma delas: "[...] 14 FIG Área, categoria ou divisão na qual é efetuada determinada atividade" (CAMPO, 2023). Neste sentido entendemos o campo, uma situação em que se constrói movimentos de pesquisa concentrado em uma determinada temática ou área de pesquisa.

Grufopees/CNPq-Ufes na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar que têm como objeto a formação continuada de profissionais da educação?

Nos subitens a seguir, buscamos argumentar na tentativa de levantar respostas para o questionamento que nos moveu. Assim, em um primeiro momento, procura-se apresentar as considerações mais gerais expressas nas constatações e reflexões que objetivamos, no sentido de compartilhar possíveis questionamentos que ainda ficaram, ou não conseguiram ser respondidos satisfatoriamente neste momento de estudo, ficando como proposições para pesquisas futuras.

No segundo subitem, pretendemos discorrer brevemente sobre a escolha metodológica e as oportunidades que este tipo de pesquisa traz para o desenvolvimento individual enquanto pesquisadora, no sentido de apreender novas técnicas de pesquisa, interpretar diferentes formas de expressão sobre o mundo e reunir todas as informações organizadas e produzidas.

8.1 OS MOVIMENTOS DE ANÁLISE: O PROCESSO DE EVIDÊNCIA INTERNO E EXTERNO DAS PRODUÇÕES

Pedro Demo (2010), ao destacar sua interpretação na perspectiva de Habermas sobre a elaboração do que seria a “força sem força do melhor argumento”, dentro do conhecimento científico dos processos comunicativos, interpretados no campo educacional, diz que

Argumentar é um diálogo tipicamente dialético e que, em sua complexidade não linear, exige predicados formais e políticos. Quando duas pessoas dialogam, não apenas se comunicam, falam, mas igualmente se confrontam, disputam espaços e propostas, rivalizam em suas formulações, estabelecendo-se entre ambas complexa **correlação de forças**. Não se trata de negar essa complexidade. Trata-se de qualifica-la, ou seja, de **pleitear que predomine a autoridade do argumento, não o argumento de autoridade** (DEMO, 2010, p. 31, grifos nossos).

Cabe destacar que, ao realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, assim como prevê a elaboração rigorosa da metodologia a ser seguida, bem como o forte apoio teórico para realizá-la (LIMA; MIOTO, 2007; ROMANOWSKY; ENS, 2006), envolveu diferentes critérios e escolhas ao longo do percurso de investigação. Na perspectiva de Demo (2010), sobre a importância de estabelecer processos “justos”, é preciso termos ciência dos locais e posições que os sujeitos envolvidos ocupam, de

modo que, ao conversar com os autores, todos tenham espaço nessa arena pública (CEFAI, 2017).

No caso das dissertações selecionadas, o objeto de pesquisa se torna os próprios sujeitos produtores daquele conhecimento produzido e sistematizado. Apesar dos estudos se fundamentarem na pesquisa-ação colaborativo-crítica, em que os dados e até mesmo seus processos de análise são realizados colaborativamente, o processo final de compilação desses procedimentos depende do discurso do sujeito que sistematizou, “traduziu” determinados contextos, significados e dados produzidos.

Assim, pudemos também observar esses aspectos ao trazermos os atos de fala para os círculos argumentativos. No caso da perspectiva bibliográfica e documental, constata-se o principal desafio de trazer os “sujeitos escreventes”, ou autores-pesquisadores desses textos, considerando todo o universo que abarca os sujeitos que produziram, de que modo a produção afeta sua particularidade, suas contribuições para o avanço do conhecimento no campo da pesquisa-ação colaborativo-crítica enquanto perspectiva teórico-metodológica nos estudos voltados para a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Buscamos responder brevemente o questionamento de quais concepções teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativo-crítica têm sido desenvolvidas nas produções científicas do Grufopees (CNPq/Ufes)?

Como apresentado pelos estudos e pelos movimentos de análise abordados, podemos apreender alguns conceitos gerais sobre a forma de compreensão dos sujeitos que, via colaborativa e crítica, delineiam-se no grupo. Esses pressupostos vêm sendo desenvolvidos pelo grupo nestes últimos 10 anos (2013-2023) e orientam a pesquisa-ação colaborativo-crítica, se expressam sobretudo sobre a forma de entender o campo de pesquisa como um local de compartilhamento de saberes expressos pela colaboração, participação, negociação, escuta, interesse mútuo e diálogo na construção de conhecimentos.

Dentre as concepções teórico-metodológicas desenvolvidas, apresenta-se a perspectiva habermasiana, sobretudo fundamentada na teoria do agir comunicativo, que orientou aspectos da pesquisa-ação caracterizados pela colaboração crítica dos contextos, além da escuta sensível dos sujeitos na preocupação de atender a

interesses que de fato estivessem comprometidos com a transformação social⁷⁹. Esses movimentos puderam ser expressos pelo desenvolvimento de projetos, políticas de formação continuada nos diferentes municípios do estado do Espírito Santo e a oficialização de um fórum de gestores de Educação Especial.

Como um todo, esses pressupostos e resultados têm sido mobilizados por uma “tradição” de grupos de pesquisa que têm promovido projetos de pesquisa e extensão, em colaboração com diferentes propostas formativas com os sujeitos nos contextos.

Outros questionamentos mais amplos que nos cercam para entender os reflexos deste conhecimento são: quais conhecimentos fundamentados na pesquisa-ação têm sido produzidos e apresentados nos estudos do Grufopees/CNPq-Ufes, levando em consideração o contexto da produção acadêmica na Região Sudeste? E, como um todo, sob qual contexto histórico-social e político-institucional se organizam as produções do Grufopees/CNPq-Ufes?

Num aspecto amplo, considerando a região Sudeste e o campo de estudos sobre a Universidade Federal do Espírito Santo, pudemos perceber que o grupo de pesquisa tem atuado na linha do pensamento crítico, ao defender uma perspectiva de formação fundamentada nos aspectos colaborativos e dialógicos com os diferentes contextos, de modo a questionar o pensamento neoliberal e suas influências sobre o campo educacional.

Assim, sugere-se que os movimentos desencadeados no decorrer das dissertações, entre os anos de 2018 e 2021, são resultados das adversidades vividas neste processo político e econômico que afetou a educação. Nesse caso, os processos formativos desencadeados e acesso à demanda crescente de atendimento no período pandêmico e após o período pandêmico representaram a necessidade de pensar a produção de conhecimentos por esta via colaborativo-crítica.

⁷⁹ Dentre os pressupostos da pesquisa-ação crítica, a transformação social expressa-se no envolvimento dos sujeitos de sua própria prática, criando-se um envolvimento que se compreende ao longo do processo de investigação (CARR; KEMMIS, 1988). No caso dos movimentos fundamentados na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica para além dos processos colaborativos construídos em conjunto, é por meio da crítica que o exercício de conscientização, problematização do cotidiano, contribui para a mudança nos cotidianos em que os sujeitos se inserem.

Dos perigos que circundam os contextos político-institucionais de produção, as formações e persistência dos envolvidos no processo se apresentam no sentido de uma via à contramão de ordem vigente que se posicionava por meio das forças do estado, na expressão de políticas na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, da formação inicial e continuada (BRASIL, 2019, 2020a, 2020b).

Dos trabalhos analisados, ressaltamos a elaboração dos produtos educacionais pertencentes aos trabalhos do mestrado profissional em educação. De modo geral, os produtos contribuíram para uma visão geral do que se propôs metodologicamente nos estudos que enfatizam a pesquisa-ação e seus movimentos, como no caso expresso por Islene Vieira (2020). Percebem-se perspectivas teóricas que permeiam os campos de pesquisa, na medida em que a interferência no mundo objetivo, conforme explicita Habermas (2012), propõe a elaboração de políticas, assim como a instituição de estratégias políticas em grupos para que se organizem por meio do agir comunicativo orientado para uma ação social.

Dos processos de análise constituídos, questionamo-nos anteriormente sobre que sentido a racionalidade comunicativa construída entre os sujeitos participantes dos processos de pesquisa possibilitou ao elaborarmos o debate nos círculos argumentativos de modo comunicativo? Como esses momentos se expressam nas pesquisas? Sabendo que o grupo, bem como as pesquisas analisadas partem da perspectiva comunicativa, como essa comunicação se estabelece? Se é colaborativa e crítica, somente há processos grupais? Ou algumas decisões partem individualmente de interesses do grupo e/ou do pesquisador?

Consideramos que diferentes modos de produção de dados, bem como movimentos de análise, como destacado nos estudos, deram-se pela via comunicativa e colaborativo-crítica do grupo, portanto grande parte dos momentos de pesquisa são grupais. Entretanto não podemos generalizar.

Ao partirmos das considerações já apontadas por Almeida (2010), fundamentadas em Gamboa, é possível destacar que as produções fundamentadas na pesquisa-ação não são totalmente “puras”, como percebemos em alguns aspectos dos estudos de Fernanda Silva (2019) e Queiroz (2021), na elaboração de movimentos de pesquisa em que o agir estratégico esteve presente nos processos desenvolvidos. Essas

atividades finalistas com objetivo próprio buscaram elencar “[...] algo que deve ocorrer no mundo objetivo” (HABERMAS, 2012, p. 33) com questões mais diretas.

Além disso, Nazareth Silva (2019) e Brito (2021) também expressam essa dinâmica de elaboração de processos objetivados em momentos orientados pelos dois tipos de agir. Nesse caso, o agir comunicativo forte buscou o entendimento mútuo, preocupado com a verdade, voltado a interesses de ação não somente individuais, mas ao atendimento das demandas do coletivo (ALMEIDA, 2010), por meio do entendimento de que o outro e seu assentimento são essenciais para os processos comunicativos.

Cabe destacar que as produções elaboradas durante a pandemia, por estarem inseridas em contextos de distanciamento social, tiveram suas razões para utilização de determinados recursos em alguns momentos, porém esse *agir* não foi ponto central. No caso de Queiroz (2021), o processo principal que fundamentou todo estudo e as formações constituídas se caracterizou por momentos coletivos. Tais momentos se evidenciaram, no sentido de reafirmar esse caráter dinâmico que a pesquisa-ação possui, sobretudo nos movimentos de elaboração de acordos pela via do entendimento mútuo, objetivados pela racionalidade comunicativa.

Ao longo dos trabalhos, das relações estabelecidas entre teoria e prática, é muito ativo esse diálogo do vínculo entre a pesquisa e a extensão. Neste caso, nas dissertações, os desdobramentos de encontros e atividades do Gergees-ES, em que os gestores participantes da pesquisa já eram membros do grupo, contribuem para a realização de atividades, como: curso de extensão por meio de formações, estabelecimento de parceria com os municípios e as secretarias de educação.

Como um todo, esses contatos têm sido proporcionados pelos projetos de pesquisa “Processos de Formação Continuada de Profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do estado do Espírito Santo”, “Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para inclusão de pessoas com deficiência” e “Análise Comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos”, sempre atuantes enquanto “guarda-chuva” dos processos desencadeados. Nesse sentido, o projeto de extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” percorre este histórico

do grupo em colaboração com os projetos de pesquisa e, em aspectos mais individuais, na elaboração das dissertações; além de outras produções científicas, frutos da realização das pesquisas individuais e processo de produção conjunta sobre os interesses mútuos estabelecidos neste caminhar.

Assim como já alertaram alguns estudiosos da pesquisa-ação (ANDRÉ, 2010; CHISTÉ, 2016) e do campo epistemológico (GAMBOA, 2018), é preciso reconhecer até que ponto conseguimos alcançar e responder satisfatoriamente nossos anseios. Em alguns momentos não conseguimos respondê-los, apenas esboçá-los, o que, talvez, aponte-nos aprofundamentos para novas pesquisas.

Numa dimensão mais ampla de mapeamento da produção sobre pesquisa-ação e a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar pelo Brasil, percebemos um destaque na produção da Ufes, permitindo-nos aprofundar mais nos aspectos que apresentam o quantitativo significativo de produção na área.

Ao analisar os contextos de escrita produzida pelos autores-pesquisadores, surgiram alguns questionamentos que refletem nos aspectos microssociais de constituição do grupo e sua trajetória: 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?

Não conseguiríamos responder neste momento se as políticas e projetos formativos elaborados durante as pesquisas ainda permanecem, se foram reelaborados ou se mudaram com a troca de gestão, como já se preocupavam alguns autores-pesquisadores (SILVA, N., 2019). Nesse sentido, os questionamentos nos trazem novos indícios que podem auxiliar futuras pesquisas, no sentido de trazer, para além da pesquisa bibliográfica e documental, outras formas de aproximação com os sujeitos autores das pesquisas, ampliando o quadro de dados para novas aberturas de análise nos círculos argumentativos.

8.2 A CONSTITUIÇÃO DA MEDIAÇÃO: PROCESSO DE DIÁLOGO NOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS

Consideramos importante compartilhar algumas impressões individuais, no sentido de pensar quais reflexões surgiram sob a proposta de realizar uma análise epistemológica do conhecimento, tendo em vista que este campo científico atua na compreensão dos diferentes pressupostos implícitos, na possibilidade de elaborar um foco analítico sobre uma determinada área, além da compreensão das diferentes formas de se fazer ciência. Ao pensarmos no desenvolvimento da educação a partir da construção de uma pedagogia crítica, cabe entendermos que a escola possui potencialidade enquanto local de pensamento crítico e de ação sociopolítica, formando sujeitos ativos para a transformação social e a cidadania crítica. Entretanto ainda é um desafio “[...] formar a cidadania capaz de ultrapassar a exploração sistêmica de tantas populações mundiais” (MC LAREN, 2007, p. 280).

Em primeiro momento, os resultados obtidos até aqui podem influenciar no processo de construção educacional crítica, na medida em que adentram os diferentes contextos em que as pesquisas foram realizadas. Nesses contextos, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, enquanto perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, assume sua posição de mecanismo transformador das relações cotidianas no decorrer dos processos de desconstrução política, cultural, histórica e econômica em que os sujeitos estão inseridos, identificando fragilidades, potencialidades e inovações para que pesquisas posteriores possam avançar.

Além disso, cabe destacar a importância do desenvolvimento do sujeito mediador das situações de discurso colocadas. Neste caso, enquanto pesquisadora, para exercer a função de participante “mediadora” no tipo de perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, como a proposta de análise pela via da teoria habermasiana, foi essencial compreender a escuta, as motivações, as formas de organização, os agradecimentos e as considerações finais com um olhar de estar ali ouvindo, mas considerando as informações e pensando nos conceitos gerais apresentados, visíveis, descobertos, retratados, por meio dos argumentos.

A mediação, na concepção de Barbier (2007), diz respeito à sensibilidade estabelecida pelo pesquisador e/ou pesquisadora ao sentir o universo afetivo que

circunda, neste caso, os argumentos e construção de discursos nas dissertações. Algumas considerações sobre este sujeito pesquisador, mediador e epistemológico, são essenciais para realização da pesquisa. Sobretudo no campo epistemológico, assim como já mencionado, Gamboa considera que, ao longo do processo de pesquisa, é essencial estabelecer uma relação com os fenômenos ou o objeto de investigação, de modo que

Devem-se utilizar todos os sentidos para obter respostas. Olhar, ouvir, tatear, cheirar, degustar com cuidado, atenção, demoradamente, de forma sistemática para obter **informações válidas a fim de possibilitar registros, verificações e constatações para garantir respostas mais confiáveis sobre os fenômenos indagados** (GAMBOA, 2013, p. 57, grifos nossos).

Desse modo, admitimos enfrentar alguns dilemas ao realizar uma pesquisa cujos sujeitos estão sendo representados por meio da escrita. Isso nos conferiu, algumas vezes, inseguranças sobre a elaboração deste processo de pesquisa e questionamentos pessoais e profissionais no sentido de nos indagarmos sobre a “validade” que este tipo de produção possui.

No caminhar da pesquisa, aprendemos que métodos de compreensão e elaboração de temáticas em campo de estudo dependem do olhar crítico do pesquisador, para realizar uma leitura atenta, não somente dos títulos de estudos, mas uma leitura íntegra e fluida, na medida em que se busca captar os elementos performativos dos argumentos colocados pelos sujeitos.

Considerando os movimentos de articulação das pesquisas analisadas, podemos inferir que as mudanças em sua elaboração são contínuas, tendo em vista que o grupo de pesquisa ainda incentiva a participação e manutenção de vínculos, sobretudo nas *lives* do Instagram, no canal do Youtube e no desenvolvimento de novos projetos de pesquisa. O grupo de estudo-reflexão nos apresenta um fundamento dos três aspectos de uma fala argumentativa baseada no processo, procedimento e produto. Assim, por meio das funções mediadoras da relação teoria e prática, aposta-se em: a) elaboração dos teoremas críticos; b) organização dos processos de aprendizagem; e c) organização da ação (PREDERIGO *et al.*, 2020, p. 3), concebidas a partir dos processos de diálogo permeados por diferentes intencionalidades do argumento.

Por fim, não menos importante, outro ponto que nos perseguiu desde o momento de qualificação do projeto de dissertação foram os pressupostos para a realização e firmamento de uma ética em pesquisa. Que ética é essa? Como ela acontece?

Bom, já nos primeiros movimentos de execução, há a responsabilidade de se assegurarem informações confiáveis nos processos de mapeamento. Cabe considerar a importância de diferentes instrumentos para registro dessas informações, para que os processos iniciais de busca e combinação dos descritores nos momentos de revisão de literatura possam ser efetivos na seleção dos dados.

A responsabilidade na execução dos diálogos requer comprometimento com a leitura, para além dos resumos e leituras superficiais dos estudos a serem analisados. Quanto mais completas e revistas puderem ser as informações, dentro das condições do quantitativo selecionado, melhor para reafirmarem a percepção de alguns argumentos, questionando essencialmente se sua seleção não ocorreu somente para satisfazer e representar algo que o pesquisador não sabia, ou porque não conseguiu atingir leituras críticas suficientes para “justificar” suas escolhas.

Assim, como anunciamos por meio das palavras de Habermas (2012, p. 684), na epígrafe deste capítulo, “[...] a perspectiva utópica de conciliação e liberdade está latente nas condições de uma socialização dos indivíduos por via comunicativa”. Apostamos nessa via de concepção teórico-metodológica, no sentido de criar possibilidades e reflexões que conjuntamente tenham potencialidade para construir movimentos de resistência à ordem neoliberal vigente.

A aposta na concepção colaborativa que permeia o grupo de pesquisa e seus reflexos nas produções com as quais tivemos contato perpassam as possibilidades de se criarem estratégias para transformação social emancipatória⁸⁰, expressas na oficialização de políticas formativas pela via normativa de documentos, projetos e produções científicas que apontam para a potencialidade de pensar a formação

⁸⁰ Percebe-se esse processo de emancipação, no campo da pesquisa-ação os sujeitos que participam destes movimentos estão localizados fisicamente e socialmente enquanto uma classe laboral. Para Borda (2022) neste movimento de identificação passam a compartilhar de uma prática política, identificado a partir de conceitos e necessidades que perpassam os profissionais da educação. O contato e possibilidades de conhecimento construído por meio de movimentos de pesquisa-ação colaborativo-crítica, possibilitam para além de construção de projetos, mas avança no empoderamento, fortalecimento e ação destes sujeitos.

continuada na perspectiva da inclusão escolar e a suas contribuições para o campo da pesquisa-ação.

Cabe destacar que nossa inserção no grupo de pesquisa pôde ser realizada de forma integral, não apenas no sentido de aprofundar nos estudos por meio da leitura dos documentos e das dissertações. Ao mesmo tempo, a vivência no cotidiano de estudos e pesquisas proporcionou diálogos informais com a orientadora e os amigos-críticos do grupo, contribuindo para a tomada de decisões neste pensar um “diálogo” com a linguagem escrita, no empreendimento de uma compreensão e condução da dinâmica articulada nos círculos argumentativos.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 336-359, 2020.
- ALCÂNTARA, J. N. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **A produção científica sobre pesquisa-ação na interface com a inclusão escolar**: um estudo comparado internacional (Chamada CNPq N^o 09/2022 – P Q 2). Vitória, 2022. (Em edição).
- ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, Mariangela Lima 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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 257-276, 2018.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni; ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/80425>. Acesso em: 25 maio 2023.
- ALMEIDA, Mariangela Lima 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**, p. 1199-1214, 2021.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.
- ALMEIDA, Mariangela Lima; SILVA, Rayner Raulino; ALVES, Janaina Borges. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 1098-1118, 2017.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; ZAMBON, Gabriel; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. A gestão de educação especial no Espírito Santo: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação. **Pró-Discente**, v. 20, n. 2, 2014.

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: UFC, 2007.

AMIGO, I. Incluir para igualar. Apesar de avanços na última década, a educação inclusiva ainda está longe de ser uma realidade. *Especial/Labjor/Unicamp*, 04 de out. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/10/04/incluir-para-igualar>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, p. 51-64, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & tecnologia**, v. 10, n. 1, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, p. 103-117, 2017.

ANDREWS, Christina. Jürgen Habermas sobre revolução e fim da história. **Margem**, São Paulo, n. 17, p. 129-146, 2003.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. Histórico. 2016. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/historico/>. Acesso em: 15 maio 2023.

ANJOS, C. F. dos. **Cartografando as interfaces Educação Especial e Educação Do Campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ANPED *et al.* **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

AZEVEDO, L. J. Q. **Os processos históricos da feminização da profissão docente**: uma análise no interior do estado de Goiás. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Ciências e Educação Matemática) - Instituto Federal Goiano, Ceres, 2019.

BALECHE, Flávia Leal King; MOREIRA, Janice Strivieri Souza; MARTINELLI, Líliam Maria Born. Contribuições da análise epistemológica de Gamboa para o processo de construção da pesquisa. *In: Educação no Século XXI - Percepções*. Belo Horizonte: Poisson, 2008. p. 15-22. 43.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, 1999.

BENGOECHEA, Sonia; CORTÉS, Femando; ZEMELMAN, Hugo. Investigación empírica y razonamiento dialéctico: a propósito de una práctica de investigación. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, v. 24, n. 93-94, 1978.

BENTO, Maria José Carvalho. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica Formação de Professores) - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

BENTO, Maria José Carvalho; ALMEIDA, Mariangela Lima de; LOVATTI, Renata Rocha Grola. Gestão dos processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial: a pesquisa-ação e a formação continuada de professores no município de Marataízes-ES. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 1172-1180, 2018.

BENTO, Maria José Carvalho; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Nazareth Vidal da. Política pública de formação continuada de educação especial e inclusiva: uma proposta da região Serrana do ES. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 1, p. 544-557, 2016.

BIRGIN, Alejandra; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Questões atuais da profissão docente: formação, carreira e condições de trabalho. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, 2020.

BORDA, Orlando Fals. Cómo investigar la realidad para transformarla. *In: BORDA, Orlando Fals; MONCAYO, Víctor Manuel. Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2009, p. 253-301. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BORDA, Orlando Fals. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Espacio Abierto*, v. 31, n. 1, p. 193-221, 2022.

BORDA, Orlando Fals. Reflexões sobre a aplicação do método de Estudo-Ação na Colômbia. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 13, p. 771-788, 2016.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 01 out. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.258, de 29 de setembro de 1994**. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1258.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Brasília, 2019c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Capes n. 80, de 16 de dezembro de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2183/portaria-capes-n-80>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2401/2019**. Dispõe sobre a Educação Domiciliar. Brasília: Câmara Dos Deputados, 2019b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1734553&filename=PL+2401/2019. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://bit.ly/2yRKA6V>. Acesso em: 27 maio 2020.

BRITO, Lucimara Gonçalves Barros. **A formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão: perspectiva crítica como possibilidade.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BUSS, J. J. *et al.* Políticas de educação especial: um olhar para o contexto do município de Santa Maria de Jetibá. *In: Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas*, 4., 2017, Guarapari. **Anais...** Vitória: ABPEE, 2017. v. 1. p. 377-388.

CANEVER, B. P. **Produção do conhecimento dos grupos de pesquisa em Educação em Enfermagem do estado de São Paulo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CAMPO. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.* Editora Melhoramentos Ltda., 2023. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/campo/> Acesso em: 05 Jun. 2023.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Damila Soares. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: contribuições da teoria do agir comunicativo.** 2018. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CARVALHO, Damila Soares de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. As concepções de inclusão escolar presentes nas escolas de um município capixaba: indícios na construção de um currículo de formação continuada. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 736-749, 2018b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23931>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARVALHO, Damila Soares de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Diferentes concepções e os desafios na construção de escolas inclusivas: a importância da formação continuada. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8. 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2018a. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos?lang=pt-br>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CARVALHO, Damila Soares de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Espaços discursivos constituídos por professores e gestores acerca da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*, 4., 2017, Guarapari. **Anais...** Vitória: ABPEE, 2017. v. 1. p. 310-322.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-23, e22285, set./dez.

2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22285>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CARVALHO, Damila Soares; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Nazareth Vidal da. Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar: Tensões e Possibilidades. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 19-36, 2018.

CARVALHO, Tamires Pereira. **Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CASTRO, Luis Sebastián Villacañas de. El legado de Lawrence Stenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte. **Estreidiálogos**, v. 7, n. 1, p. 3-20, 2022.

CEFAI, Daniel. Públicos, problemas públicos, arenas públicas... O que nos ensina o pragmatismo (Parte 2). **Novos estudos CEBRAP**, v. 36, p. 129-142, 2017.

CHAVES-GAMBOA, Márcia Ferreira; GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Produção do conhecimento e formação de professores em educação física: debatendo as perspectivas epistemológicas. *In: V Colóquio de Epistemologia da Educação Física*. 2010. Disponível em: http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2082/11 20. Acesso em: 29 nov. 2021.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência & Educação**, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani. **Práxis na formação docente**: principais tendências na produção acadêmica atual. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel Cristina Pires de; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaio pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2018.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 02, p. 185-191, 2009.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2010.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 259-273, 2010.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa. **Educação em Revista**, v. 28, p. 51-76, 2012.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 409-426, 2011.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 148-161, 2010.

DIAS, Adriana Abreu Magalhães. **Observando o ódio**: entre uma etnografia do neonazismo e a biografia de David Lane. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Autêntica, 2008, p. 11-43.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP nº 2/2015. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 197-217, 2019.

DW BRASIL. **Jürgen Habermas recebeu o Prêmio Kyoto**. 2004. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/j%C3%BCrgen-habermas-recebeu-pr%C3%AAmio-kyoto/a-1391535>. Acesso em: 17 fev. 2022.

EFFGEN, Ariadna P.S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ENANFOPE. Encontro Nacional da ANFOPE - Política de formação e valorização dos profissionais da educação. **Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**. 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 15 maio 2023.

FERNANDES, Letícia Soares; PREDERIGO, Allana Ladislau; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Reflexões acerca das políticas de educação inclusiva em Portugal. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34330>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A Mulher e o Magistério: Razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Top. Educ.**, Recife v.6 nº 1-3. p. 43-61, 1998.

FERREIRA, Mateus de Moura. A influência do giro linguístico-pragmático da filosofia no século XX para a política deliberativa de Jürgen Habermas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI/UNICURITIBA, 22., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 120-137. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/unicuritiba/livro.php?gt=92>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FOCAS, Júnia Diniz. Os atos de fala e a ética do discurso. **Língua e Literatura**, v. 29, p. 153-173, 2009.

FORMOSINHO, J. O. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 27-39. v. 2.

FRANÇA, Bárbara Rebecca Baumgartem; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Mapeamento da produção científica de um grupo de pesquisa sobre formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: a pesquisa-ação colaborativo-crítica em foco. *In*: SANTOS, Deivid Alex dos; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote; FREITAS, Patrícia Gonçalves de (org.). **Ciência e Divulgação Científica**: desdobramentos, pesquisa e extensão. Volume I. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022. p. 137-154.

FRANÇA, Bárbara Rebecca Baumgartem; ALMEIDA, Mariangela Lima de; GAMA, Alexandra Polini de Jesus da. A formação continuada na perspectiva inclusiva: mapeamento da produção de um grupo de pesquisa. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 464-477, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40652>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, M. A. R. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Loyola, 2018. v. 4, p. 15-24.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 87-118. v. 4.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. Revista de Ensino, **Educação e Ciências Humanas**, v. 11, n. 1, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 41-70. v. 2.

FREITAG, Bárbara. Habermas e a teoria da modernidade. **Cad. CRH.**, Salvador, v. 8, n. 22, p.138-163, jan./jun.,1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conferência de abertura do XXI- ENANFOPE**. 10 maio 2023. Instagram @anfopenacional. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CsFPdIWpBS/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Em Pauta (Nosso manifesto)**. 2023. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/nosso-manifesto>. Acesso em: 20 maio 2023.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchez. **Conferência de Encerramento**. Youtube, 25 nov. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IREI_X8stlM&t=4054s. Acesso em: 31 jan. 2023.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2018.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchez. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. **CBCE**, Porto Alegre, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez; GAMBOA, Márcia Chaves. O método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da Educação Física. **Filosofia e Educação**, v. 6, n. 2, p. 3-15, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Youtube, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A constituição do público-alvo na política de educação especial brasileira: movimentos e disputadas no interior do estado integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 1-16, 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação e Realidade**, v. 46, p. 1-21, 2021.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**, 2003.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 595-608, 2005.

GEOCAPES. Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil Lattes, 2022. **Grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/203362>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Portal Ufes**: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Administração (GRUFOPEES). Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/administra%C3%A7%C3%A3o-grufopees>. Acesso em: 20 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 983-1011, 2005.

GOMES, José Roberto; PINTO, Valmir Flores. 50 anos da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 1, n. 1, jul.-dez., p. 429-446, 2017.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

GOMES, Luiz Roberto. O diálogo como fundamento político da democracia. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 2, p. 27-43, 2016.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GRUFOPEES. **Relatório técnico: Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial**. Vitória, 2019.

GRUFOPEES. **Relatório técnico: Curso de Extensão: Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade**. Vitória, 2021.

GUIMARÃES, Alessandro da. **Crítica da razão excludente: desvelando novas racionalidades a partir das pesquisas em educação especial numa perspectiva inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**. São Paulo: Unesp, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Edições Loyola, 2004.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A questão do exílio em Theodor Adorno e Paulo Freire. **Revista Linhas Críticas**, v. 24, 2018.

HERMOSO, Borja. Jürgen Habermas: “Não pode haver intelectuais se não há leitores”. **El País**, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html. Acesso em: 13 dez. 2021.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

JAKIMIUI, Vanessa Campos Lara de. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (Para e Com a Diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. **O Direito à Educação e as políticas de inclusão escolar dos alunos vinculados à Educação Especial**. Youtube. 13 abr. 2023. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=l_Gu21sMDsM&t=9462s&ab_channel=CentrodeEduca%C3%A7%C3%A3o-UFES. Acesso em: 12 jun. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 01-17. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/textos/minicursos/denise_meyrelles_jesus.doc. Acesso em: 21 maio 2023.

JESUS Denise Meyrelles de *et al.* Educação especial/inclusão escolar no Espírito Santo: as políticas em ação. *In: VICTOR. S. L.; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (org.). A Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios.* Vitória: Edufes, 2013. p. 37- 63.

JESUS, Denise Meyrelles de; PANTALEÃO, Edson; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: Políticas locais para a inclusão escolar. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 1-20, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 771-788, 2014.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; RODRIGUES, C. H. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. *In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Pesquisa em educação: A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas.* São Paulo: Edições Loyola, 2018. v. 4, p. 67-85.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M (org.). A pesquisa na formação e no trabalho docente.* Autêntica, 2008, p. 43-66.

LEHMKUHL, Marcia de Souza. O movimento apaeano e as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **XII ANPEd-SUL (2018) Eixo Temático 22 - Educação Especial.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2403TEXTO_PROP_OSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: uma relação. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 24-25, 2001.

MARCOS, Javier Rodríguez. Assim argumenta Habermas, 90. *El País*, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/babelia/2020-05-03/assim-argumenta-habermas-90.html>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MARIANO, André Luiz Sena; PEREIRA, Thiago Bueno. A Capes e a Pós-Graduação no Brasil. **Indagações em Educação**, v. 2, n. 1, p. 39-56, 2022.

MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a pós-modernidade. *Veritas*, v. 41, n. 162, p. 307-312, 1996.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: um estudo de caso. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 9-22, 2015.

MC LAREN, Peter. **Pedagogia Crítica contra o Império**. Mangualde: Edições Pedago, 2007.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Habermas e a teoria do conhecimento. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2003.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique da. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 948-965, 2020.

MELO, Kiara Karizy Guimarães de. **A produção do conhecimento em educação especial e educação inclusiva no Centro-Oeste brasileiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MELO, Rúrion. Apresentação a edição brasileira. In: HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis**. Tradução e Apresentação Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 11-20.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 145-207, 1999. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24838>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOITA, F. M. G da S. C; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 269-280, 2009.

MORAES, Maria Célia M de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1035-1050, 2011.

MÜHL, Eldon Henrique. Mundo da vida e educação: racionalidade e normatividade. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 2, p. 97-120, 2016.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 3, n. 2, p. 26-39, 2017.

NOGUEIRA, J. O. **Formação continuada de gestores públicos da Educação Especial: constituindo caminhos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PASCOAL, Isaías. Habermas. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 2, p. 1-15, 2010.

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.

PAULA, João Victor Bona de; SILVA, Nazareth Vidal da; ALMEIDA, Mariangela Lima de. O grupo de pesquisa como propulsor da formação inicial. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 535-547, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40657>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PEREIRA, R. M. R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PETRY, Franciele Bete. **Além de uma crítica à razão instrumental**. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, n. esp, p. 3-13, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (orgs.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 25-64, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?lang=pt&format=pd>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-25, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, p. 50-60, 2010.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileira. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

PREDERIGO, Allana Ladislau *et al.* As funções mediadoras de Habermas: análise sobre uma formação continuada de professores. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

PREDERIGO, Allana Ladislau; FERNANDES, Letícia Soares. **Formação Continuada pela via de grupos de estudo-reflexão**: a contribuição para a práxis dos gestores de educação especial do estado do Espírito Santo. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed.. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tecituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RAYMUNDO, Davidson Nunes. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação

de educadores de educação infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Homeschooling e controvérsias: da identidade à pluralidade - o drama da socialização. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-22, 2020.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

ROCHA, Luiz Renato Martins *et al.* Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; VOSGERAU, Dilmeire. Pesquisa em formação de professores do Grupo Práxis Educativa Dimensões e Processos. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 18, p. 53-66, 2018.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvado *et al.* Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP). **Interface**, v. 22, n. 2, 2018.

SALATI, Paula. Escândalo do MEC: veja a cronologia do caso que levou à prisão de Milton Ribeiro e ao pedido de investigação contra Bolsonaro. **Portal G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/06/25/escandalo-do-mec-veja-a-cronologia-do-caso-que-levou-a-prisao-de-milton-ribeiro-e-ao-pedido-de-investigacao-contra-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SANTOS, Ivone Rodrigues dos; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 3, p. 906-924, 2017.

SACARDO, Michele; SILVA, Régis Henrique dos Reis. A crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da educação física. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 2, p. 26-39, 2017.

SCHELLIN, F. de O. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA, Amanda Fernandes da. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SILVA, Fernanda Nunes da. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

SILVA, Lucas Trindade da. Jürgen Habermas e a guinada normativa no enunciado da autonomização das esferas sociais. **Sociedade e Estado**, v. 36, p. 217-243, 2021.

SILVA, Marcelo Lira. A teoria da educação no pensamento de Jürgen Habermas: o eclipse da razão e a emancipação com sinais trocados. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 10, n. 2, p. 58-78, 2018.

SILVA, Nazareth Vidal da. **A gestão de educação especial e a formação continuada de rede municipal de ensino Marataízes/ES**: a pesquisa-ação em foco. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

SILVA, Rayner Raulino e. **Diálogos pelas TICs**: processos de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de Educação Especial da Região Sul do Espírito Santo. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, Régis Henrique dos Reis **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1981-2002**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3204>. Acesso em: 24 set. 2021.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 373-402, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepes-quisa/article/view/2581/1708>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, São Paulo, v. 19, p. 1-23, 2019.

SILVA, N. V.; BENTO, M. J. C.; ALMEIDA, M. L. . A constituição da autoria na pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Revista Estreia Diálogos**, v. 4, p. 78--94, 2019.

SOARES, Márcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOAVE, A. R. B. **Formação Continuada e Pesquisa-ação crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 279-292, 2017.

SOUZA, Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de. **Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SOUZA, Júlia Paula Motta de. **Epistemologia da Educação Física: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP (1991-2008)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251029>. Acesso em: 24 set. 2021.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz *et al.* A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro. **Educação E Filosofia**, v. 29, n. 58, p. 861-887, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, p. 443-466, 2005.

UFES. **Ensino na Educação Básica (Pós-graduação PPGEEB)**. São Mateus, 2013d. Disponível em: <https://ensinonaeducacaobasica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEB/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 26 jun. 2022.

UFES. **PPGE Histórico**. Vitória, 2013c. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 07 mar. 2022.

UFES. **PPGEEDUC Ensino e Educação**. Alegre, 2013a. Disponível em: <https://ensinoeducacao.alegre.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEDUC/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 07 mar. 2022.

UFES. **PPGMPE Histórico**. Vitória, 2013e. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 07 mar. 2022.

UFES. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. **Relatório de Planejamento Estratégico**. Vitória, 2020. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_de_planejamento_estrategico_ppge_final_2.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

UFES. **Proposta de Novo Curso de Mestrado Acadêmico - PPGEEDUC**. Alegre, 2016.

UFES. **Proposta de Novo Curso de Mestrado Profissional - PPGMPE**. Vitória, 2017.

UFES. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Vitória, 2015. Disponível em: http://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_-_2015-2019_1.88mb_.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

UFES. **UFES, 60 anos**. Vitória: Edufes, 2014. 100 p. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/852>. Acesso em: 03 mar. 2022.

UFES. **Ufes (Campus de Alegre)**. Alegre, 2013b. Disponível em: <https://www.ufes.br/campus-de-alegre>. Acesso em: 08 mar. 2022.

UFES. **Regimento Interno PPGE**. Vitória, 2023a. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_interno_ppge-ufes.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

UFES. **Resolução CCENS/UFES nº 005, de 27 de setembro de 2022**. Estabelece o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Alegre, 2022. Disponível em: https://alegre.ufes.br/sites/alegre.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_005_-_regimento_interno_ppgeeduc.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

UFES. **Resolução/CEUNES/UFES/ nº 012, de 13 de março de 2023**. Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. São Mateus, 2023b. Disponível em: https://posgraduacao.saomateus.ufes.br/sites/posgraduacao.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_012_aprova_o_regimento_interno_do_programa_de_pos-graduacao_em_ensino_na_educacao_basica_-_ppgeeb.pdf#overlay-context=normas-e-regulamentos. Acesso em: 12 Jun. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasil. Acesso em: 27 maio 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>. Acesso em: 27 maio 2022.

VASCONCELOS, Pedro Fonseca de *et al.* Financiamento da pesquisa no Brasil ao longo de dez anos. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 21258-21271, 2021.

VAZ, Kamille. A política de Educação Especial no contexto de adaptação do estado brasileiro aos interesses do capital: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, Ano 6, número especial: Educação Especial Escolar, 2021. ISSN 2526-1126. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/a-politica-de-educacao-especial/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 2019.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

VIEIRA, Islene da Silva. **Movimentos formativos e políticos da gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

VIEIRA, Islene da Silva; ALMEIDA, Mariangela Lima de. A formação continuada de gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., 2020, Vitória. Anais..., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34459>. Acesso em: 15 jun. 2023.

VIELLE, J. P. D.; FIGUEROA, C. P. Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica. **Revista de la educación superior**, v. 8, n. 32, 1979.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. O plano nacional de educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: possibilidade ou utopia. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 2, p. 133-151, 2015.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS PARA
REVISÃO DE LITERATURA**

Nº	Ano	Título	Autor	Instituição	Tipo de Produção
1	2010	O método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da educação física	Márcia Ferreira Chaves-Gamboa e Silvio Ancisar Sánchez Gamboa	ANAIS DO CBCE	Artigo
2	2011	Produção do conhecimento nos grupos de pesquisa em Educação em enfermagem do estado de São Paulo	Bruna Pedroso Canever	UFSC	Dissertação
3	2011	Epistemologia da Educação Física= análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade da Educação Física da UNICAMP (1991-2008)	Julia Paula Motta de Souza	UNICAMP	Tese
4	2013	Práxis na formação docente - Principais tendências na produção acadêmica atual	Silvana Galvani Claudino Kamazaki	UFPR	Dissertação
5	2013	Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)	Régis Henrique dos Reis Silva	UNICAMP	Tese
6	2014	A formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: desvelando os fios da trama.	Juliana Nascimento de Alcântara	UFS	Dissertação
7	2015	Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública	Márcia Torres Neri Soares	UFRN	Tese
8	2016	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da educação inclusiva realizados no período de 2000 a 2015	Tamires Pereira Carvalho	UEL	Dissertação
9	2016	A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	Priscila Ferreira Ramos Dantas	UFRN	Tese
10	2016	Mundo da vida e educação: racionalidade e normatividade	Eldon Henrique Mühl	Revista de Filosofia - Unicamp	Artigo

11	2017	A produção do conhecimento em Educação Especial e Educação Inclusiva no centro-oeste brasileiro	Kiara Karizy Guimarães de Melo	UFG	Dissertação
12	2017	Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil	Amanda Fernandes da Silva	UFS	Dissertação
13	2019	Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas	Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza	UFSM	Dissertação
14	2021	O trabalho colaborativo no contexto da Escola Inclusiva	Renata Maria da Rosa Pereira	UFRGS	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da BDTD, *Scielo*, CBCE e o portal de Periódicos Eletrônicos da Revista de Filosofia e Educação.

**APÊNDICE B – RELAÇÃO DOS ESTUDOS APONTADOS NO MAPEAMENTO DO
GRUFOPEES/CNPq-UFES (2013-2022)**

Ano	Temática	Tipo de produção	Autor/es/as	Título	Nº
2013	Práticas pedagógicas inclusivas	Artigos em periódicos	Dayanni Ribeiro Lantiman; Lorena Alves Rocha; Olga Karina Ramos Vicente; Mariangela Lima de Almeida	Práticas pedagógicas na educação especial: possibilidades a partir do Trabalho Colaborativo	1
2014	Formação continuada	Artigos em periódicos	Janaina Borges Alves; Mariangela Lima de Almeida	A formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: a superintendência regional de educação de Carapina/ES	2
	Formação continuada de gestores públicos de educação especial	Artigos em periódicos	Mariangela Lima de Almeida; Gabriel, Gabriel; Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto	A gestão de educação especial no Espírito Santo: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação	3
		Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Mariangela Lima de Almeida; Janaína Borges Alves; Gabriel Franco de Oliveira Zambon	A constituição de grupos autorreflexivos com gestores públicos de Educação Especial.	4
			Ines de Oliveira Ramos; Mariangela Lima de Almeida; Sebastião Rafael Inacio da Cruz	OS gestores de Educação Especial e seus processos de formação: algumas possibilidades	5
	Formação continuada de profissionais da educação	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Mariangela Lima de Almeida; Ines de Oliveira Ramos; Sebastião Rafael Inacio da Cruz	Formação Continuada de profissionais da educação e gestão em Educação Especial: processos vividos no Espírito Santo.	6
	2015	Formação continuada de gestores públicos de educação especial	Artigos em periódicos	Denise Meyrelles de Jesus; Edson Pantaleão; Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar
2016	Políticas de formação continuada de profissionais da educação	Artigos em periódicos	Maria Jose Carvalho Bento; Eldimar de Souza Caetano; Nazareth Vidal da Silva	Educação especial: política e formação continuada	8
	Produção de conhecimentos na pesquisa científica	Artigos em periódicos	Patrick Stefenoni Kuster; Ana Paula Figueiredo Louzada	A politicidade no fazer pesquisa: sobre uma maneira de pesquisar e de escrever.	9
2017	Educação Especial e inclusiva	Artigos em periódicos	Cleyton Santana de Sousa; Hiran Pinel ; Meiriane Barros Linhaus; Mariangela	Mohammad, um menino cego, deseja ser incluído na escola comum multisseriada, no filme A Cor do	10

			Almeida; Ana Karyne Loureiro Furley	Paraíso: Sobre Educação Especial e inclusiva.	
	Formação continuada	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Damila Soares de Carvalho; Mariangela Lima de Almeida	Espaços discursivos constituídos por professores e gestores acerca da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	11
	Formação continuada de gestores públicos de educação especial	Artigos em periódicos	Mariangela Lima de Almeida; Andressa Mafezoni Caetano; Mariana Karoline Dias Coelho Estevam	Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá	12
Mariangela Lima de Almeida; Rayner Raulino e Silva; Janaina Borges Alves			O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de Educação Especial	13	
Trabalhos completos publicados em anais de eventos		Janaina Borges Alves; Mariangela Lima de Almeida	Formação diferenciada pela via da pesquisa-ação: a relação teoria e prática enquanto demanda colocada pelos gestores	14	
		Andressa Mafezoni Caetano; Maria José Carvalho Bento; Nazareth Vidal da Silva	A construção de propostas políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: os diálogos nas SRE's.	15	
		Eldimar de Souza Caetano; Sebastião Rafael Inácio da Cruz	A construção de conceitos: formação continuada em foco	16	
		Gesica Guedes de Santana; Meiriane Linhaus de Sousa Barros; Mariangela Lima de Almeida	Diálogos virtuais sobre formação continuada e inclusão escolar: uma análise a partir de pressupostos habermasianos	17	
Políticas de formação continuada de profissionais da educação	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Lorena da Vitória Honorino; Damila Soares de Carvalho; Mariangela Lima de Almeida.	A formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em Santa Maria de Jetibá/ES	18	
Políticas públicas de Educação Especial	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Joziane Jaske Buss; Vanize Espindula; Andressa Mafezoni Caetano; Mariangela Lima de Almeida	Políticas de Educação Especial: um olhar para o contexto do município de Santa Maria de Jetibá	19	

	Práticas pedagógicas inclusivas	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Janaina Borges Alvez; Meiriane Linhaus de Sousa Barros; Mariangela Lima de Almeida	Avaliando práticas formativas de gestores públicos de educação especial da região Sul/Serrana do Espírito Santo	20
2018	Atendimento Educacional Especializado	Artigos em periódicos	Mariangela Lima de Almeida; Josiane Beltrame Milanese; Enicéia Gonçalves Mendes	A produção de conhecimentos sobre Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparado nacional	21
	Formação continuada	Artigos em periódicos	Damila Soares de Carvalho; Mariangela Lima de Almeida; Nazareth Vidal da Silva	Formação Continuada na perspectiva da inclusão escolar: desafios e possibilidades. perspectivas em diálogo	22
			Fernanda Nunes da Silva; Mariangela Lima de Almeida	Inclusão escolar e formação continuada: entre concepções e práticas.	23
		Trabalhos completos publicados em anais de eventos Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Damila Soares de Carvalho; Mariangela Lima de Almeida	Diferentes concepções e os desafios na construção de escolas inclusivas: a importância da formação continuada	24
			Damila Soares de Carvalho; Mariangela Lima de Almeida	As concepções de inclusão escolar presentes nas escolas de um município capixaba: indícios na construção de um currículo de formação continuada	25
			Carmem Lúcia de Gouvêa Furiere; Maria José Carvalho Bento; Nazareth Vidal da Silva	Formação continuada na perspectiva da inclusão: desafios e possibilidades da formação continuada em contexto	26
			Mariangela Lima de Almeida; Maria José Carvalho Bento; Nazareth Vidal da Silva	As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	27
	Formação continuada de gestores públicos de educação especial	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Maria José Carvalho Bento, Mariangela Lima de Almeida, Renata Rocha Grola Lovatti	Gestão dos processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial: a pesquisa-ação e a formação continuada de professores no município de Marataizes-ES	28

			Maria José Carvalho Bento; Mariangela Lima de Almeida; Nazareth Vidal da Silva	Política pública de formação continuada de educação especial e inclusiva: uma proposta da região serrana do ES	29
			Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação	30
	Formação continuada de professores	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Melissa Oliveira da Cruz; Neide Maria de Faria; Mariangela Lima de Almeida; Nazareth Vidal Nunes	Inclusão escolar no ensino médio: concepção dos professores de uma escola em Vila Velha	31
			Franciele Dalapícola dos Santos; Girlaine de Oliveira Coelho; Nazareth Vidal da Silva	Deficiência intelectual em uma escola de ensino regular: práticas inclusivas e desafios	32
			Mariangela Lima de Almeida; Franciele Dalapícola dos Santos; Maria José Carvalho Bento; Nazareth Vidal da Silva	Formação de professores: perspectivas e práticas para educabilidade das pessoas público-alvo da educação especial	33
			Nazareth Vidal da Silva; Mariangela Lima de Almeida; Marilda de Paula Furtado	A formação continuada de professores e práticas pedagógicas inclusivas: uma pesquisa-ação em Marataízes-ES	34
			Fernanda Nunes da Silva; Mariangela Lima de Almeida; Islene Vieira da Silva; Allana Ladislau Prederigo	A formação continuada no contexto da escola como perspectiva para a inclusão escolar	35
			Nazareth Vidal da Silva; Maria José Carvalho Bento; Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada de professores: construindo a política municipal de educação especial de Marataízes/ES	36
			Práticas pedagógicas inclusivas	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Allana Ladislau Prederigo; Letícia Soares Fernandes; Damila Soares Carvalho; Mariangela Lima de Almeida
	Trabalho colaborativo	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Islene da Silva Vieira; Mariangela Lima de Almeida	Trabalho Colaborativo na perspectiva inclusiva: entre professor regente e professor educacional especializado	38
2019	Currículo e Educação Especial	Artigos em periódicos	Ines de Oliveira Ramos; Alexandro Braga Vieira; Sumika	Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação	39

			Soares de Freitas Hernandez-Piloto	Básica e a Educação Especial.	
	Formação continuada	Artigos em periódicos	Fernanda Nunes da Silva; Mariangela Lima de Almeida	Inclusão Escolar: um diálogo sobre as concepções de diversidade e diferença presentes em uma escola	40
		Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Nazareth Vidal da Silva; Maria José Carvalho Bento	Formação continuada de profissionais da educação: avaliando um curso desenvolvido na perspectiva da inclusão escolar no município de Marataízes-ES	41
	Formação continuada de gestores públicos de educação especial	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Maria José Carvalho Bento; Nazareth Vidal da Silva	A mudança do gestor em pesquisador no processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica: a educação especial em uma rede de ensino.	42
			Mariangela Lima de Almeida, Eldimar de Souza Caetano	The production of knowledge on research-action: dialogues with public managers of special education in the State of Espírito Santo-Brazil	43
			Nazareth Vidal da Silva; Maria José Carvalho Bento; Franciele Dalapicola dos Santos; Marilda de Paula Furtado	A importância de uma gestão atuante nos processos formativos e suas influências: pesquisa-ação e formação continuada no município de Marataízes-ES.	44
	Pesquisa-ação	Artigos em periódicos	Nazareth Vidal da Silva; Maria José Carvalho Bento; Mariangela Lima de Almeida	A constituição da autoria na pesquisa-ação colaborativo-crítica.	45
	Políticas de formação continuada de profissionais da educação	Artigos em periódicos	Mariangela Lima de Almeida; Maria José Carvalho Bento; Nazareth Vidal da Silva	Formação continuada de professores: colaboração entre Rede de Ensino Municipal e Universidade	46
	Políticas públicas de Educação Especial	Artigos em periódicos	Mariangela Lima de Almeida; Douglas Christian Ferrari de Melo; Marileide Gonçalves França	Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos.	47
2020	Formação continuada	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Nazareth Vidal da Silva; Maria José Carvalho Bento; Franciele Dalapicola dos Santos; Marilda de Paula Furtado	Formação continuada para profissionais da educação na perspectiva inclusiva: rede municipal de ensino Marataízes- ES	48

	Formação continuada de gestores públicos de educação especial	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Islene da Silva Vieira; Mariangela Lima de Almeida	A formação continuada de gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo	49
			Lucimara Gonçalves Brito; Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão	50
	Formação continuada de professores	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Allana Ladislau Prederigo; Letícia Soares Fernandes; Fernanda Nunes da Silva; Mariangela Lima de Almeida	As funções mediadoras de Habermas: análise sobre uma formação continuada de professores.	51
			Rafael Carlos Queiroz; Mariangela Lima de Almeida	As contribuições de um grupo de estudo-reflexão no processo de formação de professores.	52
Políticas públicas de Educação Especial	Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Letícia Soares Fernandes; Allana Ladislau Prederigo; Mariangela Lima de Almeida	Reflexões acerca das políticas de educação inclusiva em Portugal	53	
2021	Políticas de formação continuada de profissionais da educação	Artigos em periódicos	Mariangela Lima de Almeida; Rafael Carlos Queiroz; Maria Assunção Flores; Diana Alexandra Ribeiro Pereira	A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação	54
2022	Financiamento da educação especial	Artigos em periódicos	Marileide Gonçalves França; Douglas Christian Ferrari de Melo; Mariangela Lima de Almeida	O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial.	55
	Formação continuada de gestores públicos de educação especial	Artigos em periódicos	Letícia Soares Fernandes; Allana Ladislau Prederigo; Mariangela Lima de Almeida	A teoria habermasiana em um movimento formativo realizado durante a pandemia de Covid-19.	56
			Letícia Soares Fernandes; Allana Ladislau Prederigo; Mariangela Lima de Almeida	A construção da autonomia dos gestores de educação especial em um grupo de estudo-reflexão	57
		Trabalhos completos publicados em anais de eventos	Allana Ladislau Prederigo; Letícia Soares Fernandes; Mariangela Lima de Almeida	Trajetória de um grupo de estudo-reflexão composto por gestores de educação especial.	58
			Gustavo Santana, Falcão Letícia Soares Fernandes; Allana Ladislau Prederigo; Bárbara Rebecca Baumgartem	O papel do gestor escolar no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.	59

			França; Mariangela Lima de Almeida		
			Islene da Silva Vieira; Mariangela Lima de Almeida; Fernanda Nunes da Silva; Damila Soares Carvalho	Grupo de estudo-reflexão pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.	60
Formação continuada de profissionais da educação	Artigos em periódicos		Rafael Carlos Queiroz; Mariangela Lima de Almeida	Pesquisa-ação e formação continuada em tempo de pandemia: as tecnologias como possibilidades	61
			Rafael Carlos Queiroz; Nazareth Vidal da Silva; Maria José Carvalho Bento; Mariangela Lima de Almeida	A mediação teoria e práxis e a formação continuada: Possibilidades	62
	Trabalhos completos publicados em anais de eventos		Catarina. Tose Fermo; Mariangela Lima de Almeida; Bárbara Rebecca Baumgartem França	Analisando um minicurso de formação continuada na perspectiva inclusiva: práticas pedagógicas, trabalho colaborativo e currículo	63
			Bárbara Rebecca Baumgartem França; Mariangela Lima de Almeida; Alexsandra Polini de Jesus Gama	A formação continuada na perspectiva inclusiva: mapeamento da produção de um grupo de pesquisa.	64
			Gabriela Melo Santana de Oliveira; Allana Ladislau Prederigo; Rafael Carlos Queiroz; Letícia Soares Fernandes; Mariangela Lima de Almeida	Ensinar a inclusão a partir das concepções de formação continuada: um diálogo com profissionais da educação	65
			Rafael Carlos Queiroz; Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada em tempo de pandemia: as tecnologias como possibilidades de diálogos	66
			Marcela Lemos Leal Reis; Nazareth Vidal da Silva; Bárbara Rebecca Baumgartem França; Mariangela Lima de Almeida	Formação continuada na perspectiva inclusiva: a constituição de grupos de estudo-reflexão.	67
			João Victor Bona de Paula; Nazareth Vidal da Silva; Mariangela Lima de Almeida	O grupo de pesquisa como propulsor da formação inicial.	68
	Pesquisa-ação	Trabalhos completos publicados em	Mariangela Lima de Almeida; Mariangela Lima de Almeida	Análise epistemológica da produção sobre pesquisa-ação em educação especial na	69

		anais de eventos		perspectiva inclusiva: um estudo comparado	
--	--	------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados levantados a partir do site oficial do Grufopees/CNPq-Ufes, dos currículos lattes da orientadora, e participantes do grupo de pesquisa.