

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA-AÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: OS CONHECIMENTOS DE UM GRUPO DE PESQUISA

ANALYSIS OF ACADEMIC PRODUCTION ON CONTINUING TRAINING AND ACTION-RESEARCH FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: THE KNOWLEDGE OF A RESEARCH GROUP

Bárbara Rebecca Baumgartem França¹ [0000-0002-7092-2583]

Mariangela Lima de Almeida² [0000-0003-1023-3505]

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, barbarabrbf@gmail.com

²Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, mlalmeida.ufes@gmail.com

Resumo

A ampliação das políticas públicas no Brasil voltadas para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, resultou no aumento das matrículas nas escolas públicas de ensino regular, gerando a necessidade da formação de profissionais qualificados para o atendimento destes estudantes. Assim, procura-se analisar as produções acadêmicas do Grupos de Pesquisa/CNPq-Ufes entre anos de 2018 a 2021, e suas articulações entre a pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação. Baseia-se no aporte teórico de Jürgen Habermas, buscando através das situações de discurso e os argumentos colocados pelos autores-pesquisadores, dialogar em busca de consensos acerca do conhecimento produzido. A partir do exposto consideramos para a análise os dados referentes a oito (8) produções acadêmicas de dissertações. A análise é fundamentada nos Círculos Argumentativos, de modo a articular um diálogo enfatizando os argumentos sobre os pressupostos teórico-metodológicos para a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a constituição do problema de pesquisa, os movimentos desencadeados nos processos de investigação, a compreensão da realidade e as intenções de mudança. Assim, percebemos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica busca transformações comprometidas com o desenvolvimento e solidariedade entre os sujeitos, cuja democracia prática e social funcionam enquanto sistemas de ações comprometidas com o contexto histórico.

Palavras-chave: análise da produção científica, pesquisa-ação, formação continuada, inclusão escolar.

Abstract

The expansion of public policies in Brazil aimed at serving students the target audience for Special Education, resulted in an increase in enrollment in public schools with regular education, generating the need for training qualified professionals to serve these students. Thus, we seek to analyze the academic-scientific productions of Grupos de Pesquisa/CNPq-Ufes between 2013 and 2022, and their articulations between action-research, school inclusion and continued training of education professionals. It is based on the theoretical contribution of Jürgen Habermas, seeking through discourse situations and the arguments put forward by the author-researchers, to dialogue in search of consensus about the knowledge produced. From the above, we consider for the analysis of data eight (8) academic productions of dissertations. The analysis is based on the Argumentative Circles in order to articulate a dialogue emphasizing the arguments about the theoretical-methodological assumptions for collaborative-critical action-research, the

constitution of the research problem, the movements triggered in the research processes, the understanding of reality and the intentions for change. Thus, we realize that collaborative-critical action research seeks transformations committed to development and solidarity between subjects, whose practical and social democracy function as systems of actions committed to the historical context.

Keywords: analysis of scientific production, action-research, continuing training, school inclusion.

1 INICIANDO O DIÁLOGO

Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), dedicada ao atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), estes considerados pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, houve um aumento significativo das matrículas nas escolas públicas de ensino regular (Vieira et al., 2018). A ampliação de políticas públicas gerou assim a necessidade de formar profissionais qualificados que pudessem atender a demanda crescente, seguindo 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, 2015), que prevê uma formação que atravesse os contextos de inserção dos profissionais docentes.

As lutas para a garantia de direitos e políticas públicas para as pessoas com deficiência têm sido marcadas por um longo processo 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).

Dessa forma, alguns problemas têm dificultado a garantia de direitos educacionais a estes estudantes, dentre eles o acesso ao 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), comprometendo o desenvolvimento e aprendizagens nas quais suas potencialidades não são valorizadas ou estimuladas (Carvalho et al., 2018).

O campo da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva vem se firmando no Brasil, mostrando-se evidente a intenção explícita do Estado de promover uma desestabilização e constante desprofissionalização docente por meio de bases nacionais para controle (Nóvoa, 2017). A prática formativa tem sido compreendida sob uma visão tecnicista fundamentada na eficácia e no desenvolvimento de competências e habilidades, voltada para a complementaridade, desviando de qualquer reflexão crítica possível, favorecendo o avanço da privatização da formação continuada do setor público, atuando na apropriação de recursos públicos em favor do setor privado.

Neste sentido, novas formas de pensar a formação docente tem atuado enquanto frente às problemáticas colocadas nos últimos anos. Assim como Almeida (2010), concordamos com a proposição de construção do conhecimento através da relação entre teoria e prática, não sendo possível conceber um pensamento que separa a filosofia e ciência, ou a 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.

Souza e Mendes (2017) apontam que, entre os anos de 2012-2014, houve um aumento significativo das produções qualificadas como pesquisa-ação colaborativa na área da Educação Especial. 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).

A pesquisa-ação crítica tem assumido grande parte dessas publicações, tornando-se uma perspectiva teórico-metodológica de estudo na qual, “é fundamental que o fazer junto signifique também a construção de movimentos intersubjetivos, interdialogais, intercomunicantes” (Franco, 2018, p. 108), na possibilidade de inserir outros sujeitos nos processos de construção do conhecimento. Desse modo, fundamentados na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), advogamos por uma racionalidade que supere explicações generalizadas sobre a sociedade. Assim, desconsideramos a existência de uma verdade absoluta, inferindo sobre as diferentes possibilidades de entendimento, conhecimento e ação sobre o mundo.

Refletirmos sobre o conhecimento que se produz a partir da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, nos leva a investigar melhor que tipo de conhecimento é este e de que forma ele se articula. Neste sentido, desde o ano de 2013, o Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees - CNPq/Ufes), desenvolve estudos por meio de projetos de pesquisa e extensão, na problematização de diferentes contextos no estado do Espírito Santo/Brasil. O movimento do grupo tem evidenciado um número expressivo de produções técnicas, científicas e acadêmicas propondo investigações fundamentadas na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, expressas em processos de construção de conhecimento com o outro na elaboração de propostas formativas, fundamentadas na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (2012).

Alguns autores (André, 2010; Gatti, 2005) apontam a necessidade de se ater ao conhecimento científico produzido tendo em vista algumas fragilidades quanto ao uso das metodologias, referenciais teóricos e interpretações nas pesquisas, repercutindo em análises “que não acrescentam conhecimento e patinam numa repetição de jargões e padrões já exauridos” (Gatti, 2005, p. 606). Assim, os grupos de pesquisa recebem destaque, tendo em vista serem estes espaços de aprendizagem importantes, de forma que colaboram para uma construção coletiva a partir da leitura crítica da realidade, nos quais suas atividades se voltam para além de um produto final, mas envolvem o desenvolvimento pessoal e interno dos processos de aprendizagem daqueles sujeitos participantes (Romanowski et al., 2018).

Tendo em vista os apontamentos evidenciados, questionamo-nos: 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? Assim, tomamos enquanto objetivo analisar as produções acadêmicas do Grufopees/CNPq-Ufes entre anos de 2018 a 2021, e suas articulações entre a pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação.

2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa caracteriza-se enquanto um estudo qualitativo do tipo bibliográfico (Gil, 2002), tendo em vista estabelecer uma cobertura ampla das produções, permitindo aprofundar a investigação das ações de pesquisa realizadas pelo Grufopees (CNPq/Ufes).

Sendo a epistemologia o campo de investigação que articula de forma crítica a relação entre a filosofia e a ciência, evidencia-se os interesses filosóficos e ideológicos nas pesquisas científicas, com ênfase na análise sobre o método de pesquisa. Deste modo, torna-se essencial na abordagem epistemológica desvelar a aproximação do investigador com seu objeto, definindo as diferentes formas de problematizar contextos, identificando concepções de Mundo, Homem, Formação, Inclusão, modos de pensar a educação e processos formativos (Gamboa, 2018).

Para o levantamento das dissertações, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, e ao repositório do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com ênfase no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), campus Goiabeiras, no Programa de Pós-graduação Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), campus Alegre.

Dos resultados obtidos nesta primeira busca, 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. Justifica-se o recorte temporal elencado para a análise, devido ao fato de no ano de 2018 ter sido defendida a primeira dissertação de uma integrante do grupo de pesquisa. São as dissertações elaboradas pelo Grufopees (CNPq/Ufes) que compõem nosso objeto de análise: Carvalho (2018); Silva F. (2019); Silva N. (2019); Bento (2019); Vieira (2020); Queiroz (2021); Soave (2021) e Brito (2021).

Desse modo, organizamos a realização deste momento em dois agrupamentos: a) leitura minuciosa 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 neste momento o resgate dos aspectos internos das produções, debruçando-nos sobre os níveis técnico, teórico, metodológico, e epistemológico, bem como os pressupostos gnosiológicos e ontológicos. A partir dos dados obtidos no instrumento, foram elencados eixos temáticos colocados em discussão sobre: 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.

Sob a perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo, buscamos estabelecer um diálogo com os autores-pesquisadores das produções. Tencionamos abordar os argumentos enfatizados 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 de pesquisa para com os sujeitos e objetos das investigações (Almeida, 2010).

Para isso, elencamos os "Círculos Argumentativos" enquanto momentos de análise (Figura 1) sendo estes espaços criados para a busca de escuta do outro (Almeida, 2010), ao possibilitar, pela via do entendimento mútuo, movimentos de referência no estabelecimento de consensos e acordos possíveis sobre as diferentes intencionalidades, concepções, reflexões, proposições, conceitos, argumentos, anseios e desejos dos autores-pesquisadores.

Figura 1

Processo de análise interna das produções no Círculo Argumentativo



Nota: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos sobre análise epistemológica (Almeida, 2010; Silva, R., 2013; Gamboa, 2018).

Assim, a partir da elaboração do problema de pesquisa, passamos a observar uma série de condições desencadeadas: o estabelecimento de relações entre os sujeitos da pesquisa e o vínculo estabelecido entre pesquisador e participantes, a condução do processo de pesquisa, e as intenções de mudanças expressas nos argumentos, possibilitando entender de que modo os compromissos sociais vão se firmando, dada a coletividade presente em seus diferentes contextos.

3 UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS

Sobre o desafio de se propor uma análise que contemple a teoria crítica e os processos argumentativos, 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 discursivos, forma pela qual o processo interpretativo-crítico de análise ocorreu.

Tendo em vista o propósito de analisar pesquisas que se debruçam sobre a pesquisa-ação, percebe-se uma perspectiva político-formativa sustentada sob uma visão crítica, de modo que, ao ser adotada, atravessa o campo da formação e atinge a própria ideologia estrutural sustentada à ideia de mundo de concepção instrumental do conhecimento, em que docentes são vistos apenas como reprodutores do conhecimento. Assim, a pesquisa-ação crítica possibilita quebrar estes paradigmas fundamentada sob propostas formativas que de fato podem realizar mudanças, na elaboração de políticas formativas e na construção de identidades docentes emancipadas.

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 et al. (2014), pensar a epistemologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica vem se caracterizando por se apoiar na literatura como René Barbier, Wilfred Carr e Stephen Kemmis, Maria Amélia Santoro Franco, Selma Garrido Pimenta e David Tripp. 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.

3.1 A constituição do problema de pesquisa

Segundo Gamboa (2018), a elaboração da pergunta na 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.

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. [...] **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**, [...]. 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, [...] (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 (Formosinho, 2014).

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, l., 2020, p. 152, grifos nossos).

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).

3.2 As relações estabelecidas entre pesquisador e participante

Sendo a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica fundamental para as pesquisas elencadas, percebemos uma frequente utilização de termos conceituais que coadunam com a orientação metodológica e filosófica, ao assumirem a relação com os outros sujeitos destacam-se os termos: colaboração, participação, negociação, escuta, interesse mútuo, diálogo. Ao efetuarem suas perspectivas de pesquisa-ação, os estudos buscam aprender com o contexto para que possam trazer contribuições no 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, l., 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, 2020, pp. 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 registadas em conversas informais, como também nos nossos canais utilizados para comunicação, como WhatsApp, telefone etc. (Vieira, 2020, p. 187, 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.

Assim, ao considerarmos 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, 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).

3.3 O processo de pesquisa

Muitos autores apostaram na organização dos dados e momentos da pesquisa fundamentados nas espirais reflexivas fundamentadas em Kurt Lewin (Franco, 2018), que compreendem os movimentos contínuos baseados na ação-reflexão-ação, orientados para resignificações sobre determinadas ações, podendo transformar uma dada situação, assumindo o ciclo de "planejamento", "ação", "observação" e "reflexão". Esses processos também são definidos como de observação da ação, monitoramento e descrição, avaliação, planejamento e nova ação em função de melhorias.

Nesse sentido, uma das autoras enfatiza e coloca 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).

Portanto, a autora concebe as espirais cíclicas como um processo que se inicia desde os primeiros contatos, perpassando os movimentos formativos adotados; 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.

Para a produção de dados, foram identificados os instrumentos utilizados nos processos individuais: entrevistas semiestruturadas (Carvalho, 2018; Silva, F., 2019), que foram gravadas e 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, 2020; Soave, 2021). Além disso, a observação participante (Silva, F., 2019; Vieira, 2020; Soave, 2021), utilizada em combinação com os diários de campo, as entrevistas, aplicação de questionários e construção de narrativas escritas.

Na 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. Os Grupos de Escuta, organizados a partir da perspectiva de Grupos Focais (Silva, N., 2019; Bento, 2019), 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 os aspectos que envolvem os sujeitos ali impressos. No caso de Damila Carvalho (2018), 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. (p. 85, grifos nossos)

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. Sobre os grupos constituídos, a autora argumenta:

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, identificou-se a escuta sensível e a implicação presentes nas discussões apresentadas, fundadas a partir de uma atenção afetiva, como explicita Barbier (2007). Desse modo, os 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 adquirir novos sentidos, explicitando um saber espontâneo, “dado com competência sobre regras na forma de um know how” (Habermas, 2013, p. 57).

3.4 A compreensão da realidade e as intenções de mudança

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 às demandas e tensões que possam existir nos contextos de produção.

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, 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.

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. Isso se evidencia quando o grupo do Fórum de Gestores (Vieira, 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.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da análise constata-se que 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.

Ao longo dos trabalhos, das relações estabelecidas entre teoria e prática, a manutenção de um diálogo entre a pesquisa e a extensão é muito ativa. Neste caso, nas dissertações, os desdobramentos de encontros e atividades do Gergees-ES, grupo de gestores que esteve em consonância e participação direta nas pesquisas analisadas, proporcionou desencadeamento de um movimento no qual os gestores participantes da pesquisa já eram membros do grupo e que contribuíram para a realização de atividades, como: curso de extensão por meio de formações, estabelecimento de parceria entre o grupo na universidade com os municípios e as secretarias de educação.

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 emancipatória, expressas na oficialização de políticas formativas pela via normativa de documentos, projetos e produções científicas que apontam para a potencialidade de pensar a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar e a suas contribuições para o campo da pesquisa-ação. 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 resultados obtidos pode-se entender movimentos em 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.

Assim como já alertaram alguns estudiosos da pesquisa-ação (André, 2010; Franco, 2018) 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.

AGRADECIMENTOS

O estudo evidenciado foi realizado a partir do apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) que esteve presente ao longo de toda formação de mestrado acadêmico no período de 2021-2023.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. L. (2010). *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: Entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].
- André, M. E. D. A. (2010). Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. (L. Didio, Trad.). Liber Livro.
- Bento, M. J. C. (2019). *As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado em Ensino, Educação Básica Formação de Professores, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Brasil. (2015). *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. <http://bit.ly/2yRKA6V>
- Brito, L. G. B. (2021). *A formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão: Perspectiva crítica como possibilidade*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. (J. A. Bravo, Trad.). Martinez Roca.
- Carvalho, D. S. (2018). *A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: Contribuições da teoria do agir comunicativo*. [Dissertação de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo].

- Carvalho, D. S., Almeida, M. L., & Silva, N. V. (2018). Formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: Tensões e possibilidades. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 5(9), 19-36. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5147>
- Castro, L. S. V. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *Estreidiálogos*, 7(1), 3-20.
- Formosinho, J. O. (2014). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. G. Pimenta, & M. A. S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. Vol. 2 (pp. 27-39). Edições Loyola.
- Franco, M. A. S. (2018). Pesquisa-ação e prática docente: Possibilidades de descolonização do saber pedagógico. In M. A. S. Franco, & S. G. Pimenta (Orgs.), *Pesquisa em educação: A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. Vol. 4 (pp. 87-118). Edições Loyola.
- Gamboa, S. A. S. (2018). *Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias*. Argos.
- Gatti, B. (2005). A pesquisa, educação e pós-modernidade: Confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 595-608. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300004>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo*. (P. A. Soethe, Trad.; F. B. Siebeneichler, Rev.). WMF Martins Fontes.
- Habermas, J. (2013). *Teoria e práxis*. Unesp.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (2008). A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In J. E. Diniz-Pereira, & K. M. Zeichner (Orgs.), *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 43-66). Autêntica.
- Melo, D. C. F., & Silva, J. H. (2020). Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: Qual lugar da educação especial?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 948-965. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13510>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(116), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Pletsch, M. D. (2014). 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*, 22, 1-25. DOI:10.14507/epaa.v22n81.2014
- Queiroz, R. C. (2021). *Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: Tecituras possíveis em tempos de pandemia*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Romanowski, J., Martins, P. L. O., & Vosgerau, D. (2018). Pesquisa em formação de professores do Grupo Práxis Educativa Dimensões e Processos. *Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 10(18), 53-66. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v10i18.178>
- Silva, F. N. (2019). *A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].

Silva, N. V. (2019). *A gestão de educação especial e a formação continuada de rede municipal de ensino Marataízes/ES: A pesquisa-ação em foco*. [Dissertação de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo].

Silva, R. H. R. (2013). *Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)*. [Tese de Doutorado, Universidade de Campinas].

Soave, A. R. B. (2021). *Formação continuada e pesquisa-ação crítica: Das vontades individuais aos consensos provisórios*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].

Souza, C. T. R., & Mendes, E. G. (2017). Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 279-292. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>

Vieira, A. B., Ramos, I. O., & Simões, R. D. (2018). Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. *Educação e Pesquisa*, 44(e180213), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180213>

Vieira, I. S. (2020). *Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no Estado do Espírito Santo*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo].

Recebido em 12 de abril de 2024.

Aceite para publicação em 20 de junho de 2024.

Publicado em 29 de julho de 2024.