

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE ANGOLA, BRASIL E CABO VERDE

SPECIAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL INCLUSION THROUGH ACTION RESEARCH: DIALOGUES BETWEEN ANGOLA, BRAZIL AND CAPE VERDE

Gustavo Falcão Santana¹ [0009-0006-4093-7748]

Rafael Carlos Queiroz² [0000-0002-4428-1081]

Mariangela Lima de Almeida³ [0000-0002-7092-2583]

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, gustafal72@gmail.com

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

³Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, mlalmeida.ufes@gmail.com

Resumo

O presente artigo, fruto de um subprojeto de iniciação científica, teve como objetivo principal analisar a produção científica na área de Educação que se fundamenta na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação e sua interface com a inclusão escolar das pessoas público-alvo da Educação Especial em países lusófonos (Angola, Brasil e Cabo Verde) entre os anos de 2015 e 2022. Fundamentou-se nos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas que visa sustentar as perspectivas teóricas e epistemológicas adotadas na investigação, onde também foi baseada a análise dos dados. Assim, teve como objetivos específicos: realizar o levantamento da produção científica (artigos, dissertações e teses) na área de Educação que toma a investigação-ação como perspectiva teórico-metodológica e sua interface com a inclusão escolar nos países investigados; compreender os conceitos e concepções relativos à educação das pessoas público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar a partir da produção científica identificada; identificar os marcos legais/normativos referentes à política de Inclusão Escolar dos países lusófonos em foco. Conclui-se que os estudos analisados revelam o comprometimento com a transformação da realidade dos espaços em que foram realizadas, não sendo uma 'transformação pela transformação', mas a realização avançada da práxis em busca de um melhoramento a médio e longo prazo das suas realidades para um pensamento crítico e libertador.

Palavras-chave: Países lusófonos, Pesquisa-ação, Educação Especial, Inclusão escolar.

Abstract

The present article, the result of a scientific initiation subproject, had as its main objective to analyze scientific production in the area of Education. It is based on the theoretical-methodological perspective of action research and its interface with the school inclusion of people targeted by Special Education in Portuguese-speaking countries (Angola, Brazil and Cape Verde) between the years of 2015 and 2022. It was based on the assumptions of Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action, which aims to support the theoretical and epistemological perspectives adopted in the investigation, as well as data analysis. Thus, its specific objectives were: to carry out a survey of scientific production (articles, dissertations and theses) in the area of Education that takes action research as a theoretical-methodological

perspective and its interface with school inclusion in the countries investigated; understand the concepts and conceptions related to the education of people targeted by Special Education from the perspective of school inclusion based on the identified scientific production; identify the legal/normative frameworks relating to the School Inclusion policy of the Portuguese-speaking countries in focus. It is concluded that the studies analyzed reveal a commitment to transforming the reality of the spaces in which they were carried out, not being a 'transformation for transformation's sake', but the advanced implementation of praxis in search of a medium and long-term improvement in their realities. for critical and liberating thinking.

Keywords: Lusophone countries, Action research, Special Education, School inclusion.

INTRODUÇÃO

A história mostra que a inclusão escolar das pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) é um processo relativamente novo para as escolas, uma vez que a educação desses sujeitos, por muito tempo, ficou a cargo de instituições especializadas e não da escola comum, tendo, portanto, caráter assistencialista e não pedagógico, pois a eles “não cabia participar dos processos educativos, mas, sim, curativos para a sua deficiência” (Jesus *et al.*, 2015, p. 44).

Diante disso, percebe-se que, nos últimos anos, as políticas de inúmeros países têm se desenhado de forma a garantir o direito de todos à educação escolar. Devido a essa conjuntura, a inclusão escolar tem ganhado força e vem sendo pensada de diversas formas em diversos países, ou seja, “o movimento de inclusão social e escolar apresenta-se em percursos diferentes, que se delineiam a partir da história, organização, características gerais e perspectivas que permeiam as relações dos sujeitos e dos lugares em que vivem” (Almeida & Caetano, 2018, p. 76).

Entende-se que a desconstrução de narrativas e práticas que perpetuam as desigualdades educacionais vai além da garantia ao acesso de todos os alunos às escolas regulares. Como defende Ainscow (2009), a escola inclusiva é aquela que não busca apenas garantir o acesso da criança com deficiência e aceitar suas diferenças na escola, senão aquela que, na mesma circunstância que ensina na diferença, também aprende com ela. Esse novo paradigma que está presente na atualidade, resignificando conceitos, repensando ideias e modificando, mesmo que lentamente, o senso comum (que está marcado pela ideia de incompletude, diferença e anormalidade), abriu um novo âmbito para pesquisas, que veem a área de educação especial como um campo amplo para discussões. Tais pesquisas estão a revelar um mundo novo, revelando novos olhares a respeito da inclusão escolar, olhares como o de Magalhães (2003), ao dizer que

[...] na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita (p. 41).

Portanto, a escola deve pensar a sua organização curricular de modo a possibilitar a esses alunos as condições adequadas de acesso e permanência, com sucesso, no seu cotidiano. Assim, concordamos com o estudo de Mendes (2018) que adota o termo “inclusão escolar” para remeter à questão da escola como aspecto central do movimento de escolarização de pessoas PAEE. Sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

Ademais, “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua ideia matriz” (Mantoan, 2003, p. 86) e, de certa forma, o que faz nascer a desvantagem de uma pessoa com deficiência não é o não ouvir, o não ver, o não andar, mas o fato de a escola não encontrar alternativas para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades individuais desses alunos, uma vez que “a inclusão começa a partir da crença de que a educação

é um direito humano básico e o fundamento para uma educação mais justa” (Ainscow, 2009, p. 12).

Desta forma acreditamos que os princípios da inclusão escolar remetem a uma postura mais democrática dentro da escola, ou seja, “a inclusão escolar não é um método, mas sim uma postura, uma ação da escola e do professor, reconhecendo o direito e a possibilidade dos excluídos à verdadeira inserção na sociedade, na escola, na vida” (Gonçalves, 2001, p. 7). Diante disso, reconhece-se o desafio de caminhar em busca de novas formas de diálogo para a construção de uma educação para todos, privilegiando a ação-reflexão-ação dos profissionais da educação, num movimento constante de espiral cíclica e que seja possível reconhecer as transformações que neles precisam de estar presentes. Assim, faz-se necessário “debater a escola que temos para implementarmos a escola que queremos” (Damasceno, 2012, p. 33) num processo reflexivo e que seja coletivo e colaborativo.

Entender e (re)significar as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar significa para nós a busca de uma escola que se configure para todos, que contemple a diferença e a diversidade, que não se restringe apenas a um grupo homogêneo, como se vem caracterizando a escola ao longo de tantos anos, ou seja, a “multiplicidade que cerca o cotidiano da prática educativa requer pensarmos em uma organização escolar que contemple a cooperação e o trabalho em equipe, com vistas à reflexão e reconstrução do espaço educacional” (Almeida, 2012, p. 25).

Perante o exposto, encontramos na pesquisa-ação, enquanto metodologia de pesquisa, caminhos possíveis para a construção de conhecimentos pela via do diálogo, da crítica e da reflexão sobre e para a práxis pedagógica. Diante deste contexto, acreditamos ser de suma importância analisar a produção científica na área de Educação que se fundamenta na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação e sua interface com a inclusão escolar das pessoas público-alvo da Educação Especial em três países lusófonos (Angola, Brasil e Cabo Verde), num recorte temporal entre os anos de 2015 e 2022.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação consiste “em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes” (pp. 7-8), através da ação de pesquisadores, membros ou parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, formulando respostas sociais, educacionais, técnicas ou políticas, em sintonia com o processo desenhado. Para ele, a pesquisa-ação é um método, ou seja, “um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos (p. 8)”. A pesquisa-ação apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa que “busca romper com o paradigma positivista presente na pesquisa educacional” (Almeida, 2019, p. 74).

O intuito, com a pesquisa-ação, é favorecer o envolvimento dos pesquisadores em um processo autorreflexivo crítico e colaborativo que visa a “melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (Carr & Kemmis, 1988, p. 174). Nesse sentido, concorda-se com o estudo de Almeida et al. (2021), ao dialogar sobre a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica e epistemológica que favorece o envolvimento dos pesquisadores num processo autorreflexivo crítico e colaborativo, em que “todos fazem parte e participam do processo formativo, não como coadjuvantes, mas como autores das decisões e da própria investigação (p. 1210).

Assim, a pesquisa-ação, sendo mais que uma metodologia, é uma forma de pensar e agir para com o mundo, e vem sendo cada vez mais requisitada e utilizada nas produções científicas mundiais. Ela abre grandes possibilidades para fazer face a adversidades limitantes e imutáveis que outras metodologias não suprem, necessidades e demandas atuais da sociedade, estabelecendo uma enorme contribuição para se pensar a inclusão escolar.

Partimos desse pressuposto para investigar os estudos de outros países de língua portuguesa, a fim de conhecermos os diferentes processos de pesquisa. Além disso, outros questionamentos levam-nos a realizar a pesquisa, tais como: A orientação teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa-ação possui similaridades e/ou diferenças? Que tipo de aproximações e

distanciamentos perpassam os contextos dos países investigados? Em que condições têm sido produzidos os artigos, dissertações e teses em diferentes países de língua portuguesa, tais como Angola, Brasil e Cabo Verde? Como a política de Inclusão Escolar tem sido adotada e/ou percebida na produção científica na área de Educação?

Ressaltamos que este artigo como produto de uma iniciação científica está diretamente associado à pesquisa “Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos” (Registro na PRPPG nº 12.192/2023), que é desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES/CNPq-UFES). Tal pesquisa coletiva busca analisar o potencial da pesquisa-ação para a transformação social/educacional, considerando seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos na contribuição para o avanço do conhecimento científico na área da Educação na interface com outras áreas do conhecimento, com vistas a assegurar que a produção científica tenha impacto na construção de políticas públicas educacionais, com ênfase nas áreas de inclusão escolar e formação de profissionais da Educação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal.

1 METODOLOGIA: O DELINEAMENTO DA PESQUISA

O estudo, de abordagem qualitativa, classifica-se metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica, descritiva e exploratória, com o intuito de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2002, p.24). Para tanto foi dividida em três fases, conforme descrito abaixo.

Na primeira fase realizamos uma pesquisa documental para compreender os múltiplos contextos de cada país investigado. Para essa fase buscou-se pelas legislações vigentes que abordam a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva nos sites governamentais dos países investigados. Encontramos, na legislação de Angola, a educação especial como uma “modalidade de ensino transversal a todos os Subsistemas de Ensino e é destinada às pessoas com deficiência e aos educandos com altas habilidades ou sobredotados e autistas, visando a sua integração socioeducativa (Angola, 2020, p. 4429). Assim, a Política Nacional de Educação Especial de Angola define como público-alvo: alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e sobredotados ou com altas habilidades. No Brasil, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) delinea as modalidades de ensino que devem ser contempladas pelo Estado. Dentre essas modalidades está a Educação Especial a qual, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), passou a considerar como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em Cabo Verde, desde 2010, foram estabelecidas como modalidades especiais de ensino: Educação especial, a modalidade de educação escolar ministrada preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino a favor de alunos portadores de necessidades educativas especiais; Educação para crianças sobredotadas, mediante a criação de condições especializadas de acolhimento de crianças com superior ritmo de aprendizagem, com o objetivo de permitir o natural desenvolvimento das suas capacidades mentais; e, educação para crianças e jovens com necessidades educativas especiais, incluindo as derivadas de deficiências, que se organiza segundo métodos específicos de atendimento adaptados às suas características, conforme nos aponta o estudo de Carvalho (2014).

Na segunda fase da pesquisa realizamos o mapeamento e a análise das produções acadêmicas-científicas relacionada à inclusão escolar e à pesquisa-ação desenvolvidas nos três países, num recorte temporal entre 2015 e 2022. Para o mapeamento das produções foram utilizadas fontes virtuais, como o Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO-BRASIL). A partir da busca, foram selecionados os textos completos que estavam disponíveis virtualmente e foi elaborado uma “ficha de leitura” (Messina, 1999, p. 37), buscando identificar: autor, título,

instituição/país, nível (mestrado ou doutorado), ano de produção/publicação, público-alvo, metodologia de pesquisa-ação utilizada e perspectiva de inclusão escolar adotada. A partir do registro dos dados passamos a categorizá-los em quatro eixos: tipo de produção, tema, referencial teórico-metodológico e perspectiva de inclusão escolar.

Na terceira fase da pesquisa realizamos a análise dos dados coletados a partir da leitura dos textos selecionados. Foram identificadas diferentes concepções teórico-metodológicas de pesquisa-ação nas produções, bem como diferentes conceitos relacionados à educabilidade das pessoas com necessidades especiais na perspectiva da inclusão escolar. A análise foi realizada à luz das contribuições de Jürgen Habermas, enfatizando a racionalidade comunicativa como uma base para o diálogo e o entendimento mútuo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Além disso, a pesquisa buscou promover uma compreensão mais ampla da inclusão escolar e da pesquisa-ação como ferramentas para a promoção da democracia e da compreensão intercultural. Ela enfatiza a importância de considerar as práticas e contextos locais ao analisar a educação inclusiva em diferentes países. Em resumo, buscamos investigar a inclusão escolar de pessoas PAEE em Angola, Brasil e Cabo Verde por meio de uma abordagem qualitativa que envolve pesquisa documental, análise da produção científica e análise dos dados à luz das contribuições de Jürgen Habermas. O objetivo foi de promover uma compreensão mais profunda da inclusão escolar e sua relação com a pesquisa-ação em contextos diversos.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA A PESQUISA

Tendo os dados em mãos, ou seja, as legislações e os estudos selecionados, iniciamos o processo de análise dos dados à luz de Jürgen Habermas que nos guia na busca de um agir comunicativo. Filósofo, sociólogo e “herdeiro” da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas se mostra um dos maiores intelectuais dos séculos XX e XXI. Habermas dedicou a sua vida a estudar a democracia e apresentou um modelo de ação comunicativa, modelo racional de interação na esfera pública, em espaço de discussão que incluiria grupos sociais e agentes do Estado, por meio de debates, argumentações e deliberações, para se alcançar os acordos. Suas ideias influenciaram vários outros intelectuais e teóricos, perpassando diversas disciplinas das grandes áreas do conhecimento humano. Sua influência é mais notável no direito, justamente pelo mesmo estabelecer uma série de regras para alcançar o melhor argumento.

Para Habermas, a linguagem é o ponto de partida para o agir comunicativo, para que sejam desenvolvidos consensos no espaço público sem coerção, física e/ou intelectual, mas pelo convencimento do melhor argumento. Assim a pessoa ou grupo convence, mas não necessariamente estabelece uma ideia de vitória, não subjugando os participantes dos espaços de fala, uma vez que os seres humanos são ligados ontologicamente pelo uso da linguagem, sendo por ela que nos expressamos e procuramos chegar a consensos (Habermas, 1987). É nesse sentido que chegamos ao conceito de discurso que formado pela práxis de cada sujeito deve ser explicitada de forma ética, em pé de igualdade e sinceridade entre duas ou mais pessoas capazes de discurso, que procuram aberto a críticas, chegar a consensos provisórios sobre situações que buscam solucionar. Só assim somos capazes de trazer experiência reflexiva sobre a inadequação dos sistemas de linguagem para dentro da própria argumentação (Habermas, 2004).

Assim, a racionalidade comunicativa baseia-se na necessidade de os sujeitos reunirem-se e interagirem com seus pares e tentarem chegar ao entendimento, dando voz a todos os participantes dos atos de comunicação, mediando os seus interesses como iguais, coordenando as suas ações, por meio do diálogo sincero, no qual todos são ouvidos e predomine o interesse objetivo do grupo. Intrinsecamente atrelada às concepções habermasianas encontramos a pesquisa-ação moderna, visto ambas se estabelecem por um processo de interações comunicativas com sua base na tolerância e inclusão.

Segundo Pimenta (2005), as ideias sobre pesquisa-ação em seu início, com Kurt Lewin, na década de 1950, tinham características experimentais. Barbier (2007) afirma que a

discriminação ao povo judeu, marcante no período da segunda grande guerra, influenciou as escolhas metodológicas de Kurt Lewin. Ao propor a pesquisa-ação, Lewin ousou não apenas estudar o problema *in loco*, mas participar do problema. Conviver com a dor dos sujeitos para compreender clinicamente o seu problema. Observar, descrever, analisar e devolver a escuta na busca do conhecimento.

Essas mesmas concepções iniciais iriam tomar forma a partir da década de 1980, quando absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas. Ao analisar o que é uma concepção criticista – não kantiana – Almeida (2019) nos traz uma luz ao pensamento verdadeiramente crítico, pois “a teoria crítica não é somente crítica no sentido de se manifestar, em público, desacordos com as disposições sociais contemporâneas, mas também no sentido de procurar separar, fundamentada da ideologia crítica, os processos históricos que têm distorcidos sistematicamente os significados subjetivos” (Almeida, 2019, p. 56).

Com o intuito de estabelecer um diálogo com os autores-pesquisadores das produções científicas encontradas e os conhecimentos produzidos acerca da pesquisa-ação em investigações sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar, buscou-se pela via da linguagem desses sujeitos/autores a tecitura dessa pesquisa. Assim, tomou-se para a análise dos dados as contribuições de Jürgen Habermas, enfatizando a racionalidade comunicativa, que nos orienta para um discurso que garanta aos sujeitos, unificação do discurso e entendimento mútuo.

A teoria de Habermas nos permite avançar e compreender nos conhecimentos sobre as análises comparadas, que vá além das limitações do discurso comparativista baseado no determinismo e no pragmatismo. Compactuando, assim, com as pesquisas de Deveschi e Trevisan (2010), quando nos trazem as teorias habermasianas no sentido de permitir olhar o outro, não enquanto objeto a ser somente investigado e compreendido, mas de tomar as práticas de tais como necessárias e importantes para a compreensão do contexto geral. Além disso, nos proporciona a pensar que essa forma de aprender, que procura entender e conhecer diferentes contextos, significados e culturas, pode mudar a nossa perspectiva de compreensão de mundo e com isso podendo nos levar a uma democracia mais ampla, afirmando assim que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (Habermas, 2012, p. 24).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Procuramos, juntamente com as pesquisas acadêmico-científicas, constituir diálogos que possam promover novos conhecimentos e entendimentos provisórios a partir das práxis relatadas pelos autores-pesquisadores. Desta forma, através do discurso desenvolvido em cada pesquisa, percebemos uma vontade de transformação das suas realidades, através da autorreflexão crítica para a emancipação tanto dos pesquisadores quanto dos participantes.

Desta forma, iniciamos uma intensiva busca por produções acadêmico-científicas em repositórios virtuais das Instituições de Ensino Superior dos países investigados; porém só foi possível encontrar trabalhos disponibilizados em repositórios brasileiros. Observamos que, tanto Angola como Cabo Verde, não detinham nas suas universidades repositórios para a melhor análise dos conteúdos produzidos, o que limitou a pesquisa nos repositórios desses dois países. Desta forma, a pesquisa de produções teve um enorme déficit, não necessariamente nas produções realizadas, mas sim na disponibilização de acesso a essas produções nos países africanos pesquisados. Foi tentado, como última escolha, o envio de e-mails para esgotar todas as tentativas de conseguir as produções científicas dessas universidades dos países africanos; explicamos a situação e quais eram os critérios de escolha das produções. Até o final do estudo não obtivemos retorno por parte das universidades contactadas.

Em contrapartida, ao procurarmos por trabalhos produzidos em Portugal, através do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), foram encontrados trabalhos que continham a maioria dos critérios que buscávamos para a análise, e que foram desenvolvidos por pesquisadores de e/ou sobre a educação de Angola e de Cabo Verde. Porém, mesmo encontrando as produções desses países, tivemos que alargar a área de pesquisa, uma vez que não foram encontrados trabalhos com o foco na educação especial e/ou inclusão escolar, mas apresentavam como abordagem teórico-metodológico a pesquisa-ação na área da educação.

No imenso território brasileiro, limitamos nossas buscas nas pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, uma vez que tal instituição faz parte da pesquisa coletiva do Grupo de Pesquisa, da qual fazemos parte, e por ter uma grande contribuição nos estudos sobre a pesquisa-ação no Brasil. Perante o exposto, separamos as pesquisas acadêmico-científicas em dois blocos: as produções brasileiras e as produções africanas (Angola e Cabo Verde) para conseguirmos chegar em um número igual de produções, para posterior análise das mesmas.

Tabela 1

Produções encontradas em cada país

PAÍS	N.º DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS EM CADA PAÍS
ANGOLA	3
BRASIL	5
CABO VERDE	2

Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme apresentado na tabela 1, mapeamos e analisamos 10 pesquisas, sendo 5 trabalhos desenvolvidos no Brasil, 3 realizados por pesquisadores de Angola e 2 desenvolvidos por pesquisadores de Cabo Verde. Na tabela 2, identificamos as pesquisas analisadas, destacando o ano de publicação, o título, o(a) autor(a), o(a) pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior.

Tabela 2

Produções analisadas

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO
2016	Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva.	Géssica Fabiely Fonseca	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2016	Introdução da educação a distância no Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (Angola).	Yola Filomena Ferreira Marinheiro Lima	Universidade de Aveiro
2017	A Formação de Escreventes no Ensino Primário em Angola.	Sérgio de Carvalho Rodrigues	Universidade da Beira Interior
2018	Partituras não convencionais: um recurso didático em contexto escolar.	Maria Piedade Monteiro Correia	Instituto Politécnico de Viana de Castelo
2019	O corpo e os fatores psicomotores como agentes intervenientes nas dificuldades de aprendizagem	Sandra Ferreira Tavares	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

	de leitura e escrita em escolares: contribuições da psicomotricidade em uma perspectiva inclusiva.		
2019	O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil.	Sara Maria Pinheiro Peixoto	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2020	A educação e as práticas artísticas na valorização do património cultural da Cidade Velha, Cabo Verde.	Carlos Manuel da Veiga Lopes	Instituto Politécnico de Viana de Castelo
2020	Contributos para a formação inicial e contínua de professores em Luanda (Angola): uma investigação-ação sobre concepções epistemológica.	Eufrásia Lúcia Afonso Corrêa Victor	Universidade de Évora
2021	Esporte adaptado e inclusão: tecendo olhares para as diferenças na formação docente.	João Paulo Vicente da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2022	Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais.	Jéssica Maria de Araújo Neves Góis	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Elaborada pelos autores

A partir das produções acadêmico-científicas elencadas, iniciamos o processo de leitura integral de cada pesquisa, destrinchando os pontos essenciais para a nossa análise, de acordo com os objetivos. Para isso fizemos uso do “Quadro Esquemático” (conforme Quadro 1), elaborado por Almeida (2019) a partir das concepções da matriz epistemológica desenvolvida por Gamboa (1998). Ao preencher o Quadro Esquemático de cada pesquisa lida, foi possível extrair diversas características das pesquisas realizadas, tais como as suas construções de perguntas (problema ou objetivo e as questões de investigação) e suas construções de respostas (instrumento de coleta e tratamento de dados, abordagem metodológica e o processo da pesquisa). Assim, conseguimos adquirir uma análise mais direta e eficiente com os dados colocados no quadro, em questão dos itens metodológicos e teóricos da pesquisa, contribuindo para a nossa análise sistemática desses pontos.

Quadro 1

Modelo de Quadro Esquemático

Título
Identificação
Orientador
Área/Subárea de concentração
Objeto
Sujeito investigado

CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Problema (objetivo)
Questões de investigação/indagações ou objetivos

CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível técnico (Instrumento de coleta, organização e tratamento dos dados)

Nível metodológico

Abordagem:
Processo de pesquisa:

Fonte: Almeida (2019)

Aplicando para uma amostra do que encontramos e analisamos desses trabalhos, partimos primeiro para o item acerca da área ou subárea de concentração das pesquisas encontradas. A análise mostrou que, dos dez trabalhos analisados, sete tinham como área investigada a educação (tendo dois deles como subárea Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários e Educação Artística), dois eram da área da Ciências da Saúde: Educação Física, e um era em Inovação em Tecnologias Educacionais. É importante salientar que, mesmo que tivéssemos feito uma busca mais abrangente das áreas de investigação das obras por repositórios de outros países que se debruçavam sobre Angola e Cabo Verde, a diferença não seria expressiva, pois na etapa dos critérios de exclusão para a realização do levantamento, as produções encontradas que deixavam explícitas no seu resumo ou capítulo de metodologia que utilizavam a pesquisa-ação como horizonte teórico-metodológico ou apenas metodológico eram quase nulas.

Olhando para as concepções metodológicas das produções científicas analisadas, percebem-se aspectos e concepções variadas dos autores a respeito da pesquisa-ação/investigação-ação. Dessa forma, o estudo de Almeida (2019) nos explicam que “diferentes nomenclaturas são utilizadas por outros autores: pesquisa-ação crítica; pesquisa-ação colaborativa; pesquisa-ação crítico-colaborativa; pesquisa-ação crítico-participativa; pesquisa-ação crítico-reflexivo-colaborativa; pesquisa-ação institucional; pesquisa-ação sistêmica; pesquisa-ação dialógica, participante e colaborativa; investigação-formação” (p. 145).

Habermas (2012) nos coloca a pensar, quando esclarece suas concepções do agir comunicativo e o agir estratégico, que as duas concepções serão utilizadas durante o processo de convencimento (sem coerção) para se chegar ao consenso provisório e/ou ao entendimento mútuo. A pesquisa-ação, sob a finalidade de transformação e garantia de fala, ação, reflexão e ação reflexão de todos os participantes, se fortalecendo assim das contribuições habermasianas para com o agir e com o discurso, não pode ser tratada diferente. Nesse sentido, procuramos juntamente às pesquisas acadêmicas-científicas constituir diálogos que possam construir novos conhecimentos e entendimentos provisórios a partir da práxis relatadas pelos autores/pesquisadores. Desta forma, por meio do discurso desenvolvido em cada pesquisa, percebemos uma vontade de transformação de suas realidades, através da autorreflexão crítica para emancipação dos participantes e sua própria emancipação, uma vez que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (Habermas, 2012, p. 24).

A pesquisa-ação como uma metodologia é extremamente mutável e maleável; sendo assim é improvável que um trabalho acadêmico que se dedica a pesquisar sobre a ótica da pesquisa-ação se resume a um tipo de pesquisa-ação apenas. Entretanto, é evidente que existam tendências dos trabalhos nos quais é possível enxergar uma vertente da pesquisa-ação mais predominante. Foi olhando justamente por essa vertente predominante que trabalhamos a nossa classificação dos tipos de pesquisa-ação das obras. Assim, foram encontrados 5 tipos de pesquisa-ação diferentes, conforme apresentado na tabela 3.

Tabela 3

Tipos de pesquisa-ação descritos nos trabalhos encontrados

TIPO DE PESQUISA-AÇÃO	N.º DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS
PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA	4
PESQUISA-AÇÃO INSTITUCIONAL	1
PESQUISA-AÇÃO TÉCNICA	2
PESQUISA-AÇÃO PARTICIPATIVA	1
PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA	2

A tese de doutorado de Fonseca (2016) parte da máxima de que a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, concordando assim com as pesquisas de Pimenta (2005). O trabalho realizado pela autora atende aos interesses descritos, realizando um verdadeiro papel de pesquisador ajudante do grupo de participantes da pesquisa e os levando a ampliação da consciência emancipatória. Suas propostas finais para o processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual dialogam com a escuta sensível, proposta por Barbier (2007), e que é indispensável na pesquisa-ação, pois apoia-se na empatia e no fazer com o outro.

Por sua vez, Lima (2016), ao apresentar a escolha da metodologia, salienta que a investigação-ação crítica visa a transformação e a melhoria de práticas educativas, proporcionando o desenvolvimento pessoal e profissional, incidindo principalmente nos docentes que são considerados os agentes da mudança. A autora apresenta as espirais cíclicas, isto é, planejar, atuar, observar e refletir convenientemente, no sentido de introduzir mudanças nas práticas sociais e educativas tendo em vista alcançar melhorias nos resultados da intervenção pedagógica, dessa forma, utilizando esse processo cíclico, a autora defende a importância da ação e da reflexão crítica em sua pesquisa. O mesmo ocorre com a pesquisa de Correia (2018), que defende o uso da investigação-ação crítica em sua pesquisa ao relatar que “o educador pode assumir um papel ativo na investigação, experimentando e implementando novas práticas inovadoras, tornando-se assim protagonista da mudança das suas próprias práticas” (p. 40), buscando não apenas a produção de conhecimento, mas também a transformação social e a emancipação dos envolvidos no processo de pesquisa.

No estudo de Victor (2020) e sua escolha pela pesquisa-ação deu-se pelas suas capacidades de flexibilidade, utilizando na prática a pesquisa desenvolvida pela autora. Tratando-se de um processo em espiral, a pesquisa-ação dá-nos uma dimensão de propostas de melhoria na qualidade da ação e de propor recomendações para a mudança do ato pedagógico. Essa perspectiva é extremamente pertinente, pois a pesquisa-ação preocupa-se sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada (Thiollent, 2001). A reflexão também se prova importantíssima para a autora. Como exemplo, os seus apontamentos pós-entrevistas com professores da sua pesquisa nos concretizam a espiral cíclica de ação-reflexão-ação, tão importante na pesquisa-ação. A autora afirma que

Na terceira fase, valorizou-se a experiência e a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática (Schön, 2000). Em função dos resultados encontrados na fase anterior, foi concebido e implementado um programa de formação para os professores que foram entrevistados na fase anterior e que se mantiveram disponíveis a participar no estudo (Victor, 2020, p. 156).

Esse pequeno excerto, atrelado com o caminhar da sua pesquisa, nos revela uma preocupação com a reflexão dos participantes e a sua própria autorreflexão. Franco (2005) vai esclarecer, quando pensamos nas conceituações da pesquisa-ação, sobre a pesquisa-ação crítica, que é percebida quando a transformação é necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva.

Para Fonseca (2016), a sua pesquisa dá-se pela pesquisa-ação colaborativa, pois “está relacionada a uma proposta de investigação educacional que apresenta caminhos metodológicos de articulação da produção de conhecimento científico e do desenvolvimento profissional” (Fonseca, 2016, p. 25). A afirmação dada pela autora vai ao encontro à concepção de pesquisa-ação colaborativa que Almeida (2019) nos traz em seus estudos. Segundo a autora, a pesquisa-ação colaborativa procura compreender e interpretar os contextos e os participantes, com vistas a construir intervenções colaborativas voltadas para a mudança por meio da parceria com os autores; assim seus principais focos e problemas são ressignificados com base na compreensão da realidade. O estudo de Peixoto (2020) também colaboram para esse diálogo, uma vez que a autora aponta o uso da pesquisa-ação colaborativa na “reflexão das práticas para a transformação dessas práticas, configurando-se em um trabalho minucioso, sob as reais necessidades dos sujeitos e o olhar/sensibilização do pesquisador” (p. 61). Assim, ambos os sujeitos (pesquisador e pesquisados), têm papel importante na tomada de decisões e na busca de resposta à questão problema da pesquisa in loco, em que o conhecimento prático deve estar articulado com o conhecimento teórico e vice-versa, em uma reflexão dialética entre esses dois eixos.

Em suma, as concepções de pesquisa-ação (ou, no caso das pesquisas realizadas em Portugal, as concepções de investigação-ação) dos trabalhos analisados vão ao encontro às ideias mais difundidas sobre a metodologia. Mesmo nas produções científicas que se detinham apenas a evidenciar que se produziu um pesquisa-ação, com uma análise da construção dos processos da pesquisa, é possível identificar uma vertente predominante mais aprofundada da pesquisa-ação, com os seus objetivos, problemas e propostas de mudança da realidade dos autores. Os resultados obtidos destacam a importância de uma abordagem reflexiva e participativa na pesquisa educacional, onde a colaboração entre pesquisadores e participantes se traduz em mudanças concretas e significativas no contexto escolar. As produções científicas analisadas corroboram a relevância da pesquisa-ação como uma metodologia que não apenas investiga, mas também transforma a prática educacional, alinhando-se aos princípios da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a pesquisa, os esforços para se encontrarem as produções científicas nos repositórios foram exaustivos e ineficientes. Averiguamos os repositórios das maiores universidades de Angola e Cabo Verde; mesmo assim, os sites não se mostravam o melhor lugar para se procurar as produções dos países pesquisados. Ressaltamos que nossa pesquisa se encontra em caminhada paralela ao do projeto guarda-chuva do grupo de pesquisa no qual estamos inseridos. Assim, novos dados serão produzidos e novas análises serão realizadas.

Contudo, a análise da produção científica na área de Educação, fundamentada na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação e sua interface com a inclusão escolar das pessoas público-alvo da Educação Especial em países lusófonos (Angola, Brasil e Cabo Verde), revela importantes *insights* e contribuições para o campo educacional. O estudo destacou a crescente relevância da pesquisa-ação como abordagem metodológica, evidenciando seu potencial para promover mudanças efetivas e práticas inclusivas no ambiente escolar. Dessa forma, a análise revelou que, apesar das diferenças contextuais e dos estágios de desenvolvimento das pesquisas em cada país, há uma convergência na utilização da pesquisa-ação como um meio eficaz para promover a inclusão escolar.

Percebemos a importância das espirais cíclicas, que se referem a um processo contínuo e iterativo de planejamento, ação, observação e reflexão. Este modelo espiralado é dinâmico e permite que o processo de pesquisa se adapte e evolua conforme novas informações e entendimentos emergem. A troca de experiências e a colaboração entre os países lusófonos podem enriquecer ainda mais a produção científica e contribuir para a construção de um sistema educacional inclusivo e equitativo para todos os estudantes, especialmente aqueles que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Os estudos revelaram que a pesquisa-ação tem sido uma metodologia valiosa para abordar questões relacionadas à inclusão escolar das pessoas público-alvo da Educação Especial em países lusófonos. Em Angola, Brasil e Cabo Verde, a pesquisa-ação foi utilizada para investigar e propor intervenções que visam melhorar a inclusão escolar, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e acessível para todos os estudantes. Além disso, a pesquisa-ação mostrou-se eficaz na identificação de barreiras e facilitadores no processo de inclusão, permitindo que educadores e pesquisadores trabalhem colaborativamente na busca por soluções práticas e contextualizadas. A participação ativa dos envolvidos, característica central da pesquisa-ação, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes com deficiência.

Assim, apesar das limitações identificadas até o momento, o mapeamento das pesquisas analisadas evidencia um comprometimento com a transformação da realidade dos espaços que esses investigadores ocupam, não sendo uma ‘transformação pela transformação’, mas a realização avançada da práxis desses países em busca de um melhoramento a médio e longo prazo das suas realidades para um pensamento crítico e libertador. A concepção da pesquisa-ação da maioria das produções tem o comprometimento da mudança, que fazem essas produções terem um propósito social evidente na sociedade em geral. Como futuros estudos, ressaltamos a importância de entender como foram realizadas as pesquisas, as suas falhas e avanços, proximidades e distanciamentos com o pós-pandemia, para assim aprendermos com os conhecimentos produzidos, com a finalidade de produzir e disseminar mais conhecimento crítico e reflexivo. Perante o exposto, esse estudo ressalta a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas educativas e a necessidade de um comprometimento contínuo com a inclusão escolar, pautado em evidências científicas e em uma abordagem colaborativa e participativa, características inerentes à pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Févero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11–23). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>.
- Almeida, M. L. (2012). A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: Almeida, M. L. & Ramos, I. O. (Orgs.), *Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas* (p. 71–100). Appris.
- Almeida, M. L. (2019). *Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas*. Pedro & João Editores.
- Almeida, M. L., & Caetano, A. M. (Orgs.). (2018). *Formação e gestão em educação especial: a pesquisa-ação em foco*. Pedro & João Editores.
- Almeida, M. L., Queiroz, R. C., Flores, M. A., & Pereira, D. A. R. (2021). A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(esp2), 1199–1214. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15121>.
- Angola. (2020). Lei complementar nº 30, de 12 de agosto. Altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2020. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República de Angola: I série, Luanda, n. 123, pp. 4423-4431.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Liber Livro.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP/MEC.

Cabo Verde. (2010). Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio. *Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, I Série, n.º 22.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca Editora.

Carvalho, M. A. B. G. S. (2014). A modelação do discurso educativo em Cabo Verde: Marcos temporais da exclusão social à educação inclusiva. *Actas do 1º Congresso Cabo-Verdiano de Educação Inclusiva*. Praia, Universidade de Cabo Verde.

Correia, M. P. M. (2018). Partituras não convencionais: Um recurso didático em contexto escolar. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana de Castelo].
<http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/2065>.

Damasceno, A. R. (2012). Políticas públicas de educação em inclusão: Sociedade, cultura e formação. In L. L. Paula & V. Marques (Orgs.), *Educação profissional e inclusiva: Desafios e perspectivas* (pp. 214). EDUR.

Devechi, C. P. V., & Trevisan, A. L. (2010). Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: Positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 148–161. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100010>.

Fonseca, G. F. (2016). Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: Experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23029>.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483–502. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

Gamboa, S. A. S. (1998). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Práxis.

Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. Atlas.

Góis, J. M. de A. N. (2021). Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49537>.

Gonçalves, A. F. S. (2001). Educação inclusiva: Moda pedagógica, filosofia educacional, O que é?. *Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 7, 6-12.

Habermas, J. (1987). *Dialética e hermenêutica – Para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. L&PM.

Habermas, J. (2004). *A inclusão do outro*. Edições Loyola.

Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo*. Martins Fontes.

Jesus, D. M., Gonçalves, A. F. S., Vieira, A. B., & Effgen, A. P. S. (2015). Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no estado do Espírito Santo. In C. R. Baptista (Org.), *Escolarização e deficiência: Configurações nas políticas de inclusão escolar* (pp. 43–74). Marqueline & Manzini; ABPEE.

Lima, Y. F. F. M. (2016). Introdução da educação a distância no Instituto Superior de Ciências da Educação de Huíla (Angola). [Tese de doutorado, Universidade de Aveiro].
<http://hdl.handle.net/10773/17038>.

Lopes, C. M. V. (2020). A educação e as práticas artísticas na valorização do patrimônio cultural na Cidade Velha, Cabo Verde. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana de Castelo]. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/2435/1/Carlos_Lopes.pdf.

Magalhães, R. C. B. P. (2003). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Edições Demócrito Rocha.

- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Mendes, E. G. (2018). Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In S. L. Victor, A. B. Vieira, & I. M. D. Oliveira (Orgs.), *Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas*. Brasil Multicultural.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145–207. <https://doi.org/10.35362/rie1901057>.
- Peixoto, S. M. P. (2019). O corpo como sentido, criação e significado da criança com síndrome de down: Uma proposta de intervenção docente na educação infantil. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26843>.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 521–539. doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013
- Rodrigues, S. C. (2017). A formação de escreventes no ensino primário em Angola. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. <http://hdl.handle.net/10400.6/9465>.
- Silva, J. P. V. (2021). Esporte adaptado e inclusão: Tecendo olhares para as diferenças na formação docente. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46552>.
- Tavares, S. F. (2019). O corpo e os fatores psicomotores como agentes intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de escolares: As contribuições da psicomotricidade. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27831>.
- Thiollent, M. (2001). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In C. R. Brandão (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 82–103). Brasiliense.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Victor, E. L. A. C. (2020). Contributos para a formação inicial e contínua de professores em Luanda (Angola): Uma investigação-ação sobre concepções epistemológica. [Tese de doutorado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/27056>.

Recebido em 27 de março de 2024.

Aceite para publicação em 20 de junho de 2024.

Publicado em 29 de julho de 2024.