

Pesquisa-Ação: Possibilidades no Contexto Educativo¹

Ariadna Pereira Siqueira Effgen
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
siqueiraariadna@yahoo.com.br

Resumo

Este texto objetiva evidenciar as potencialidades da pesquisa-ação, pela via da colaboração na construção de práticas pedagógicas em um contexto de escola regular que garanta a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola da rede estadual do Espírito Santo, Brasil. Diante disso, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica ações têm sido pensadas, elaboradas, planejadas e efetivadas para que a escolarização de alunos com deficiência possa ser garantida. Para tanto, as práticas pedagógicas têm ganhado centralidade ao pensarmos os processos de mediação do conhecimento aos alunos público-alvo também da Educação Especial. A pesquisa-ação possibilita um movimento junto com a escola e com os profissionais que lá estão de modo a criar novas/outras lógicas de ensino como forma de garantia e efetivação dos movimentos inclusivos nas escolas regulares.

Palavras-chave: pesquisa-ação, inclusão escolar, práticas pedagógicas

Abstract

This paper aims at showing the power of action research through collaboration in the construction of pedagogical practice in the regular school setting in order to ensure learning for students with intellectual disabilities and global developmental disorders enrolled in the literacy cycle of a state network school in Espírito Santo, Brazil. In face of this, through collaborative critical action research, actions have been thought, planned and put into practice so as education of students with disabilities can be granted. For this purpose, pedagogical practice has taken a central role if we think of processes of mediation of knowledge to target-students of special education as well. Action research allows moving along the school and the professionals in order to create new/other teaching logic as a means to ensure and perform inclusive movements in regular schools.

Keywords: Action research, school inclusion, pedagogical practice.

Introdução

Os processos de escolarização dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial² têm desafiado a escola regular³ na busca de alternativas pedagógicas que possam potencializar a aprendizagem de todos os alunos. Diante disso, nossas discussões se presentificam na busca por pensar os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, a perspectiva de trabalho colaborativo é a aposta da construção de, junto com a escola regular, criar/constituir espaços-tempos de aprendizagem e, por essa via, garantir o direito à educação de todos os alunos.

Pensar essa questão nos remete a optar pela pesquisa-ação como referencial teórico-metodológico, pois essa forma de pesquisa nos possibilita provocar “mudanças” nos contextos educativos, criando espaço-tempo que potencialize a construção e o fortalecimento de uma escola inclusiva. Compreendemos que o sistema escolar precisa ser capaz de receber “toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais” (Vieira, 2011, p. 13) e, para além disso, é necessário criar condições de garantia de aprendizagem de todos que adentram o *locus* escolar. Contudo, isso não tem sido uma tarefa fácil. Na verdade, torna-se necessário olhar para uma estrutura que é eminentemente organizada e pensada a partir da perspectiva homogênea, ou seja,

abrir as portas das escolas para educandos que trazem trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa e garantir a permanência desses sujeitos nesses contextos educacionais têm se configurado um grande desafio para instituições de educação básica. Essas instituições, pautadas em uma perspectiva de aluno-padrão, encontram dificuldade em atuar em contextos heterogêneos, principalmente, quando constituídos por sujeitos que aprendem em ritmos diferenciados ou que não falam, não enxergam ou não ouvem (Jesus & Vieira, 2011, p. 141).

Para além de repensar sua estrutura física, atualmente a escola tem demandado um olhar também para a formação continuada dos professores, a forma de realizar o currículo, os objetivos da avaliação, a sua ação pedagógica, a mediação e, a partir disso, ela tem-se colocado mais disponível a estabelecer parcerias com as universidades na busca por apoios e colaboração para repensarem juntos os desafios enfrentados pelo contexto educativo na atualidade. O diálogo entre essas instituições tem contribuído

para que a universidade repense a própria formação inicial dos professores, pois a escola necessita de um professor engajado nas lutas sociais e políticas, mas que também saiba mediar o conhecimento acumulado pela humanidade de modo a que o aluno tenha condições de, pela via desse saber, manter seu vínculo social.

As condições em que a escola tem recebido os alunos também requer do Poder Público/Estado ações e repostas diretas que possam atender às necessidades específicas dos alunos, numa tentativa de garantir a equidade de oportunidades, pois Cury (2014, p. 6) nos relembra que

a deficiência não é uma limitação individual. Ela é a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados. Neste sentido, as pessoas com necessidades particulares não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, mas por conta das carências e dos erros pelos quais elas sofrem e cujas raízes se encontram nas estruturas econômicas, sociais e culturais das sociedades capitalistas.

Todo esse movimento vem exigindo do Poder Público políticas inclusivas e criação de leis que possam ajudar a efetivar a garantia do direito à educação. São esses movimentos que nos levam a concordar com Jesus (2006a, p. 206), ao defender a ideia de que,

se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

Pensar a partir da realidade e da demanda do outro fez com que nosso grupo de pesquisa “Educação especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, vinculado ao “Programa de Pós-Graduação em Educação” (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), buscasse realizar pesquisas⁴ que adotam os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, permitindo ao pesquisador uma “nova” inscrição, ou seja, “uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática” (Jesus, 2008, p. 139). Ao optarmos por esse aporte metodológico, concluímos que quem trabalha com pesquisa-ação “não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão” (Barbier, 2004, p. 19).

A grande potencialidade da pesquisa-ação está em ajudar a legitimar o conhecimento produzido na escola que, por muito tempo, tem sido marginalizado, diminuído e, por vezes, nem tem sido reconhecido como “conhecimento”. Nesse contexto, vemos a escola muito distante da academia a ponto de nos perguntar: “Essa pesquisa tem como objetivo ver ou fazer?”, ou seja, é uma pesquisa que vem mais uma vez denunciar ou dialogar com a escola e com o que estamos produzindo nela?

Nessa direção percebemos avanços e mudanças na forma de conceber a pesquisa, seu papel social, sua influência e os resultados produzidos (Almeida, 2004, 2010; Gonçalves, 2008; Pantaleão, 2009; Vieira, 2008, 2012; Effgen, 2011; Jesus & Almeida, 2012). Temos buscado pensar, como grupo, um pressuposto teórico-metodológico que perpassa todas as pesquisas produzidas pelo grupo e boa parte das pesquisas feitas por mestrandos, doutorandos e estudos de pós-doutorado, tomando a pesquisa-ação colaborativo-crítica⁵ como eixo central, como meio de produção do conhecimento junto com os atores envolvidos durante a pesquisa.

Nessa perspectiva, palavras como aposta, colaboração e processos, são recorrentes, quando pensamos esse pressuposto metodológico, pois compreendemos que existe uma processualidade e um estado de mudança que se coloca em ação, porque

um estado de não-mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda a problemática científica que não a leve em consideração não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas no âmago dos indivíduos e dos grupos. Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições. (Barbier, 2004, p. 48)

Essas mudanças podem ou não ser capturadas, mas estão ali presentes: no sujeito, num momento, em um ou outro tempo e lugar, numa outra situação. Um *insight*, e a coisa acontece. São coisas que não mensuramos, e não é porque não mensuramos que as coisas não acontecem (Ferraço, 2005). Isso ocorre constantemente em nossa relação com outro, é o que acontece no “entre-lugar”.

Aspectos históricos da pesquisa-ação

A pesquisa-ação representa uma parte fundante da construção do nosso estudo,

dadas as características dessa metodologia que foi cunhada na década de 1940, nos Estados Unidos. Tal perspectiva de pesquisa toma por base a proposta de Kurt Lewin, alemão naturalizado americano, que buscou articular pesquisa, transformação social e formação de indivíduos como crítica ao modelo positivista muito presente nas pesquisas, numa realidade social de pós-guerra, que apresentava muitas demandas, para as quais o positivismo tinha praticamente esgotado suas possibilidades de contribuição em dar respostas. Inicialmente, sua difusão maior ocorre entre os psicossociólogos, estando muito ligada ao processo organizacional de empresas. Mas, com o passar do tempo, a abordagem experimental que lhe era característica foi se fragmentando de modo que os pressupostos epistemológicos iniciais de Lewin sofreram mudanças, possibilitando o surgimento de “diferentes tipos” de pesquisa-ação daquela pensada por ele (Jesus, Almeida & Sobrinho, 2005, 2008; Franco, 2005a,b; Pimenta, 2005; Monceau, 2005). Assim, a pesquisa-ação

surge no contexto de críticas à presença do modelo positivista na pesquisa. Focaliza a revolução epistemológica e a eficácia política e social. Diferentes correntes foram se constituindo ao longo do tempo [...]. Trata-se de uma concepção de pesquisa com perspectiva epistemológica, metodológica e política. (Jesus, Almeida & Sobrinho, 2005, p. 7)

A pesquisa-ação passa a ser difundida em algumas partes do mundo e a cada dia foi conquistando novos adeptos. Na Europa, por exemplo, ela ganha destaque a partir da década de 1970, quando é muito utilizada em França para pensar as questões socioclínicas e institucionais (Monceau, 2005; Jesus, 2007). Aos poucos vai ganhando força na área educacional para se pensar a formação continuada dos professores naquele país. Diferentemente, no Canadá, a pesquisa-ação é muito forte na formação inicial dos professores, mostrando, assim, as nuances e os contornos que ela ganha em cada realidade social, como meio de provocar a mudança em contexto, pois “a pesquisa-ação mostra-se principalmente como um meio de formação e de mudança participativa” (Monceau, 2005, p. 475).

Outros dois países com uma contribuição significativa para pensar a pesquisa-ação são a Inglaterra e a Austrália. Na Inglaterra, com autores como Elliot e Adelman e, na Austrália, com Carr e Kemmis. Esses pesquisadores incorporaram os pressupostos da perspectiva dialética da realidade social, ocasionando, assim, uma mudança estrutural

na pesquisa-ação, dando-lhe um caráter emancipatório. Seus estudos já são bem mais direcionados para a escola. Assim, a “pesquisa-ação emancipatória, em última instância, busca mudanças em termos de justiça social e opera numa escala mais ampla” (Jesus, 2007, p. 150).

A artesanaria do estudo a partir da pesquisa-ação

Temo-nos desafiado a partir do entendimento de que a educação é direito de todos, a pensar/pesquisar formas de colaboração na escola regular, na intenção de que esta se constitua inclusiva. Nessa perspectiva, nosso estudo buscou analisar os processos de apropriação do conhecimento por parte dos alunos com “deficiência intelectual”⁶ e transtornos globais do desenvolvimento em processo de inclusão escolar, matriculados no ensino fundamental⁷. Para tanto, elaboramos nossa questão de investigação no intuito de pensar: *quais são as intervenções pedagógicas que podem ser planejadas/desenvolvidas numa perspectiva colaborativa, tendo em vista fortalecer a apropriação do conhecimento, considerando os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, matriculados no ciclo de alfabetização de uma escola da rede estadual do Espírito Santo?*

Nessa direção, nosso estudo evoca um olhar para a realidade concreta da escola, enxergando as possibilidades existentes, de modo a criar, juntamente com os envolvidos, uma rede de colaboração que pudesse significar a construção de alternativas educacionais curriculares em ação nas práticas pedagógicas, para garantia da aprendizagem, nesse caso específico, pela via dos processos de alfabetização.

Realizamos a pesquisa em uma escola pública municipal por 20 meses (2014-2015). Utilizamos, como instrumentos para coleta e registro dos dados, o diário de campo, filmagens, gravação de áudio, questionários e documentos fornecidos pela escola. Além disso, participamos de momentos de observação e planejamento. Isso nos possibilitou momentos de ação e reflexão, momentos cíclicos, pois se retroalimentam.

Os primeiros meses na escola foram de observações, em busca de captar as demandas da instituição, de estabelecer vínculos afetivos e de confiança. De forma lenta e concomitante, começamos a dialogar com a escola sobre as demandas percebidas e

ouvir os profissionais nos seus desejos e anseios. Nesses espaços, algumas problematizações começam a ser tecidas.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas para o aluno com deficiência, organizamo-nos da seguinte forma:

Primeiro momento (observação). Buscamos conhecer a professora, apresentar a intenção da pesquisa, estabelecer o primeiro contato com o objetivo de termos sua autorização para observar, por um determinado período, suas aulas. Esses momentos foram preciosos para percebermos as relações existentes entre os alunos, entre alunos e professores, entre alunos com deficiência e os demais, um momento que nos permitiu conhecer os envolvidos e nos dar a conhecer aos outros.

Segundo momento. Partimos para uma análise cuidadosa, junto aos professores da sala observada, sobre as potencialidades de suas práticas e a busca por alternativas que potencializassem ainda mais o ato educativo. Desse modo, sugestões são ofertadas, sugeridas e pensadas.

Terceiro momento. A partir da demanda observada, buscamos, juntamente com a professora, planejar a prática pedagógica, considerando a diversidade de alunos existentes na sala de aula, numa tentativa de romper com práticas homogeneizadoras e garantir que todos os alunos tivessem acesso ao conhecimento. Ao planejarmos juntos, íamos construindo um trabalho colaborativo, buscando ofertar à professora da sala de aula regular o apoio que muitas vezes ela necessitava. A aula anteriormente planejada era vivida com contradições que são inerentes ao processo de ser professor. Após esse instante, sentávamos e procurávamos analisar o processo, identificando as tensões e as possibilidades (reflexão) e, então, voltávamos a planejar, ensinar (agir).

A pesquisa-ação nos permitia e auxiliava no processo da construção de um ato educativo inclusivo. Esse era um dos aspetos relevantes para a construção da escola inclusiva. Parece redundante evocar dessa instituição o ato “ensinar” quando a própria razão de sua existência é essa, mas, paradigmaticamente, foi permitida a essa escola a possibilidade de assumir uma postura de que aprender talvez não seja para todos, e nossa aposta vai justamente na contramão dessa ideia. Cremos, assim como Meirieu (2002), na educabilidade de todos. Essa aposta tem-nos movido e nos contagiado a

envolver o maior número possível de professores para que também apostem e busquem meios de concretizá-la. Não compreendemos o professor como o único responsável pela inclusão escolar, mas o consideramos importante ao processo.

A pesquisa-ação não é vista por nós como um “remédio” para a educação, mas ela nos oferece possibilidades para pensarmos o contexto educativo de forma alternativa. Esse tem sido o grande ganho para a área da educação especial. Ensinar num contexto de diversidade exige-nos uma pedagogia diferenciada e a pesquisa-ação é esse “terreno fértil” de criação de outras rotas, diferente das existentes.

As implicações da pesquisa-ação no espaço da sala de aula

Os processos vividos pela professora da sala de aula, pelo grupo gestor e pela professora especialista vão possibilitando ao grupo o reconhecimento do processo de implicação de todos os envolvidos (Barbier, 2004), mas revelaram também a implicação do pesquisador tanto com a temática a ser estudada, quanto com os caminhos metodológicos escolhidos de forma que o envolvimento foi do tamanho daquilo que nos propõe Meirieu (2002), quando afirma que, para fazer parte da solução, é preciso aceitar ser parte integrante do problema que a realidade social e educacional sinaliza. Para Barbier (2004, p. 14), o pesquisador implicado

percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador entende que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática.

Dessa forma, consideramos que o rigor da pesquisa-ação, em sua dimensão ética, impõe uma implicação com o conhecimento e com o outro. A pesquisa-ação exige do pesquisador uma posição epistemológica e crítica. Escolher a pesquisa-ação é acatar as incertezas e, diante delas, fazer escolhas e apostas. É se colocar como mediador e paciente para escutar. E assumir “riscos pessoais porque a pesquisa-ação [...] leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar” (Barbier, 2004, p. 33).

Essa perspectiva de pensar a pesquisa-ação como um estado de mudança e, ao

mesmo tempo, como uma possibilidade de formação para os envolvidos nos vem ajudando a constituir novos meios para que a escolarização de todos se fundamente no aprender. Ao tomarmos os processos de apropriação da leitura e da linguagem escrita, sentimo-nos provocada a trabalhar numa perspectiva que reconhece os desafios de educar na diversidade.

Nesse sentido, a ação do grupo torna-se num potente espaço para pensarmos as demandas de aprendizagem dos alunos, bem como as estratégias. A essa constituição grupal, preocupada e engajada em construir novas alternativas para a realidade apresentada, denomina-se “pesquisador-coletivo”. Barbier (2004, pp. 104-105) argumenta que o pesquisador-coletivo é

um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa [...]. O pesquisador coletivo representa uma entidade que não poderia ser reduzida à soma de seus membros [...]. É no âmbito do pesquisador coletivo que são delineadas as estratégias de intervenção.

Desse modo, nossa intencionalidade foi a constituição desse grupo em um movimento mais amplo no contexto da escola, que pudesse, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, colocar os sujeitos envolvidos no estudo como membros de um “pesquisador-coletivo”, capaz de transformar o espaço investigado em *locus* de produção de conhecimentos, pois

facilitadores externos [ao entrarem] em relação colaborativa com os práticos [...] [os] ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e consequências. (Jesus, Almeida & Sobrinho 2005, p. 4).

A própria constituição do pesquisador-coletivo emanava a ideia de colaboração. Assim sendo, entendíamos uma construção mútua, mas que também tivesse uma característica em que o pesquisador/agente externo ou pedagogo podia assumir o “fazer por” (Almeida, 2004; Effgen, 2011) como forma de mostrar os possíveis num ambiente complexo e, ao pouco e pouco, no próprio movimento da pesquisa-ação, o contágio ia ocorrendo e possibilitando disparar movimentos na escola.

As ações colaborativas podem desencadear ideias de implicação nos docentes que têm, em sua sala de aula, alunos que demandam ações pedagógicas diferenciadas. Givigi (2007, p. 213), a partir do seu estudo, argumenta que,

inegavelmente, havia rupturas, que iam infiltrando pequenas mudanças. As mudanças eram conseqüências do caráter interativo do grupo de discussão, eram as idéias em movimento, no movimento da palavra, no movimento do discurso. Esse movimento é o que garante a instabilidade dos significados, a possibilidade de mudanças de sentidos.

Nesse sentido, a ação colaborativa, numa perspectiva grupal, junto aos professores dos alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, possibilitava-nos pensar as ações pedagógicas necessárias para que esses alunos pudessem se apropriar da leitura e da linguagem escrita. No caso dos processos de apropriação da leitura e da linguagem escrita, essa metodologia investigativa possibilitou ao pesquisador-coletivo se envolver em espaços-tempos de reflexão-ação a partir da complexidade do real, produzindo novos sentidos, mudanças nas ações cotidianas, tomando a incerteza, o não saber, a contradição e o imprevisível como partes do processo de mudança.

Assim, íamos planejando as práticas pedagógicas, para que pudéssemos, pela via da ação pedagógica, garantir o acesso ao conhecimento de todos alunos, ou seja, acesso ao currículo escolar. Estavam envolvidas diretamente nesse processo a professora da sala de aula regular, a professora especialista, a pedagoga e a pesquisadora. A partir desse pesquisador-coletivo, íamos agindo, refletindo e agindo novamente, vivenciando o que Barbier (2004) denomina de espirais reflexivas, ação-reflexão-ação. Dentro desse processo, vivíamos nossa formação continuada, que era também o espaço-tempo de discutirmos e aprofundarmos nossas demandas pedagógicas ao ensinar o aluno.

Um exemplo prático aconteceu quando a professora planejou uma aula sobre fontes históricas, com a intenção de trabalhar as diferentes fontes de modo que os alunos pudessem compreender que há diferentes fontes e, obviamente, saber fazer uso delas. A professora explanou a temática, usou imagens, fez uma mediação bem interessante, mas os alunos, de modo geral, não davam conta de acompanhar. Estávamos vivendo nosso momento pedagógico, como nos afirma Meirieu (2002, p. 57), um instante

em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da 'coletividade de aprendizes'.

Diante dessa constatação, percebemos que precisávamos rever nosso

planejamento, encontrar um caminho alternativo para ensinar aquele conteúdo. Tínhamos que “resistir à resistência do outro”, pois até podemos abrir mão temporariamente do aluno à nossa frente, mas temos que retomar a rota e ser capaz de ensinar nossos alunos. Essa é a nossa função como professores (Meirieu, 2002). Assim nos propusemos conversar sobre a aula, analisar/refletir sobre o ocorrido e ali, após detectarmos as tensões, reorganizar a prática pedagógica, ou seja, planejar. Deste modo, fomos estudar mais o tema, pois é de suma importância sabermos o que vamos ensinar, como mediar esse conhecimento para que o aluno, diante dele, compreenda. Pudemos, então, vivenciar processos reflexivos e retomar o caminho, ou seja, o processo de ação-reflexão-ação.

Na aula seguinte de História fizemos uma exposição sobre objetos antigos. Cada aluno trouxe de sua casa um objeto que fizesse parte de sua história e ali, a partir de cada objeto exposto, pudemos conversar/dialogar sobre as diferentes tendências culturais, como a moda, a evolução tecnológica, e construímos com eles o conceito de fontes históricas e sua função. Essa dinâmica permitiu-nos perceber a apropriação do assunto por todos os alunos e, ao mesmo tempo, criou condições para que os alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento tivessem acesso ao mesmo currículo que todos os colegas estavam vivenciando, ou seja, as estratégias pedagógicas minimizaram as “deficiências”.

Dessa forma, criamos, com os profissionais da escola, possibilidades de aprendizagem para que alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento beneficiassem dos conhecimentos trabalhados na escola pela via do currículo. Para tanto, assumimos os educadores como pesquisadores capazes de gerar conhecimento sobre o trabalho docente no contexto da diferença. A lógica do pesquisador-coletivo ganhou força em nossa pesquisa, pois entendemos que é a partir dele que novos conhecimentos podem ser produzidos e as possibilidades de transformação emergiram, uma vez que o caráter formativo da pesquisa-ação possibilitou a articulação de novas estratégias de superação para possíveis problemas que surgiram no contexto pesquisado.

A pesquisa-ação se apresentou como uma possibilidade de articular ações

colaborativas entre os sujeitos que na escola estão engajados em promover a aprendizagem daqueles que ali adentram. Nessa perspectiva, a formação em contexto pode configurar-se numa via potente, num sentido amplo de entender as questões que envolvem esses alunos, tomando as ações pedagógicas como centrais para serem pensadas a apropriação da leitura e da linguagem escrita desses alunos.

[A] colaboração em pesquisa-ação tem sido elemento desencadeador de formação e mudança participativa. A colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas. (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 778)

Concordamos com Jesus (2008, p. 143), quando afirma que se faz necessário trabalhar com os profissionais da educação “de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares, quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais”.

A pesquisa-ação possibilitou à escola se configurar como um lugar de aprendizado pelo trabalho, no qual se estuda, pesquisa, discute e se reflete sobre os alcances e limites das ações, contemplando e compreendendo os movimentos que constituem essas ações.

Diante do trabalho com alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, foi preciso reconhecer cada sujeito como ser complexo, partindo do pressuposto de que ele se constitui nas inter-relações e nas condições concretas da sua realidade, que não é única, mas perpassada pelas múltiplas experiências dos lugares que eles ocupam. Assim, a escuta sensível possibilita a atribuição de sentidos que se reflete na implicação dos envolvidos, pois “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (Barbier, 2004, p. 101).

Como pesquisadora, sentia-nos instigada a participar dessa rede colaborativa, num processo de problematização do trabalho educativo, no sentido de potencializar e criar, junto com os professores, novas/outras ações pedagógicas que garantissem a

apropriação da leitura e da linguagem escrita.

Considerações finais

Percebemos que a escola tem-se apresentado como um ambiente complexo, no sentido de pensar possibilidades para a inclusão escolar. Buscamos, também, pensar esse cotidiano como um espaço-tempo de reflexão, de formação e de produção de saberes. O mergulho na realidade exigiu aprofundamento no cotidiano. “Pela via da pesquisa-ação buscamos criar condições para construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais” (Jesus, 2006b, p. 100).

Assim, ao falarmos sobre inclusão escolar e a construção/constituição da escola inclusiva, percebemos como a pesquisa-ação é útil para nos ajudar a construir um contexto educativo de aprendizagem para todos, pois toma a diferença como o princípio de pensar o ato educativo e nos fornece as ferramentas necessárias ao desenvolvimento do processo, uma vez que nos permite engajar em diferentes frentes de trabalho. A colaboração, a formação, a implicação, a reflexão, o planejamento num processo cíclico possibilitam uma vivência rica ao professor em seu fazer docente, auxiliando-o na sua caminhada de ensinar.

Nessa perspectiva, mudanças em contextos acontecem o tempo todo, mas é preciso sensibilidade para capturar essa mudança, e muitas correntes teórico-metodológicas questionam esse caráter de “mudança” apresentado pela pesquisa-ação. Contudo, como pesquisadores da área, temos aprendido com a pesquisa-ação

que as mudanças, muitas vezes, nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação. (Jesus, Vieira & Effgen, 2014, p. 782)

Pautada na pesquisa-ação e nos processos de mudança que ela possibilita, buscamos, por indícios e pistas que nos permitissem compreender a escola, o contexto educativo, a organização didática e as relações estabelecidas. As mudanças nos remetem à processualidade, princípio constante nesse tipo de pesquisa. A essas

mudanças denominamos resultados, entendidos aqui como não finalizados, mas em processo e, muitas vezes, por não serem tão palpáveis, sofrem questionamentos.

Mas a que estamos chamando de resultados? Se tomarmos o contexto econômico atual numa lógica performativa, estes têm assumido uma perspectiva bastante preocupante, que é a da produtividade perversa em que o contrário se torna a ausência de algo, diante disso, inútil. Não estamos nós retornando a uma lógica positivista tão criticada por nós mesmos ao fazermos pesquisa? O nosso olhar tem sido de aposta. Isso não caracteriza ou responsabiliza a pesquisa-ação como a salvação, mas sim como empoderamento dos sujeitos envolvidos numa continuidade. Portanto, “equilibrar-se na corda bamba é estar constantemente deixando uma situação de equilíbrio para outra. Cada passo é a recriação de um novo equilíbrio, um processo que caracteriza uma ‘arte’, é um processo contínuo” (Josgrilberg, 2005, p. 76).

- ¹ Este texto é constituído por um recorte teórico-metodológico da nossa Dissertação (Mestrado em Educação) intitulada “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” (Effgen, 2011) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, e de dados da pesquisa coletados a partir do processo de doutoramento da autora.
- ² A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação. Assim, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Superior e a Pós-Graduação, todos os níveis, são atendidos por essa modalidade desde que haja demandas. Usamos aqui a nomenclatura ‘deficiência’, ‘transtornos globais de desenvolvimento’ e ‘altas habilidades/superdotação’ como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.
- ³ Por escola regular estamos denominando a escola que todos os alunos frequentam, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, comunicativas, econômicas, religiosas, sociais, culturais e de gênero.
- ⁴ Entre essas pesquisas, salientamos os seguintes pontos: a) Construindo uma práxis pedagógica diferenciada pela via da formação continuada (2004-2005); b) O trabalho das equipes multidisciplinares no município de Aracruz: avaliando em contexto (2006) – as duas pesquisas constituíram-se como uma das atividades do grupo de pesquisa “Educação Especial: Abordagens e Tendências” – UFES; c) Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas (2007-2010); d) Políticas de educação especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de educação especial (2010-2012); e) Observatório nacional de educação especial no Estado do Espírito Santo (ONEESP) (2012-2015); f) Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários (2015 em curso). Ambas as pesquisas foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisa intitulado “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pela professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus. E, por último, nosso estudo de Mestrado, sob a orientação da professora citada, que possibilitou um trabalho final denominado “Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” (Effgen, 2011).
- ⁵ Termo utilizado por nosso grupo como forma de reiterar o *status* teórico-metodológico da pesquisa-ação.
- ⁶ A concepção de “deficiência intelectual” foi diferentemente conceituada, ao longo da história, com terminologias e classificações que foram modificadas e atualizadas de acordo com o contexto de cada época, com interesses econômicos e ideológicos (sociais, religiosos e políticos). Assim, “sob influência da medicina e da psicologia, diferentes terminologias foram utilizadas para a designação das pessoas com esta característica, a saber, idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e, nos últimos anos, deficiente mental. Atualmente, sob o reflexo de correntes que defendem a escola inclusiva, propõe-se a substituição deste último por deficiência intelectual” (Brizolla & Zamproni, 2011, p. 3). No Brasil, o novo termo está sendo mencionado nos documentos orientadores do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Diante disso, usaremos o termo “deficiência intelectual”.
- ⁷ Etapa escolar que constitui a educação básica, compreendendo um período de nove anos, destinado a crianças de 6 a 14 anos de idade.

Referências

- Almeida, M. L. (2004). *Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Almeida, M. L. de. (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 do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação* (Tradução de Lucie Didio). Brasília: Líber Livro Editora.
- Cury, C. R. J. (2014). *Educação inclusiva como direito*. In *III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, Vitória, 23-25 setembro 2014 (pp. 01-15). Vitória, BR: Anais.
- Effgen, A. P. S. (2011). *Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Ferraço, C. E. (2005) Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In C. E. Ferraço (Ed.), *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo* (pp.). São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. S. (2005a). Apresentação. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 439-441.
- Franco, M. A. S. (2005b). Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 483-502.
- Givigi, R. do N. (2007). *Tecendo redes, pescando idéias: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Gonçalves, A. F. S. (2008). *As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Jesus, D. M., Almeida, M. L., & Sobrinho, R. C. (2005). Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil*, Caxambu, 16-19 outubro 2005 (pp. 01-30). Caxambu, BR: Anais.
- Jesus, D. M. (2006a). Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In D. M. Jesus, C. R. Baptista, & S. L. Victor (Eds.), *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 203-218). Vitória: Edufes.
- Jesus, D. M. (2006b). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação

- colaborativa. In C. R. Baptista (Ed.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (pp. 95-106). Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, D. M. (2007). Vozes e narrativas na ação grupal: trajetória de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In D.M. Jesus et al., *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp.). Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, D. M. (2008). O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, & D. M. Jesus (Eds). *Educação especial: diálogo e pluralidade* (pp. 139-159). Porto Alegre: Mediação.
- Jesus, D. M., & Vieira, A. B. (2011). Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In R. de C. B. P. Magalhães (Ed.), *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente* (pp.). Brasília: Liber Livro.
- Jesus, D. M., & Almeida, M. L. (2012). Dialogando com os movimentos de gestores em formação. In D. M. de Jesus (Ed.), *Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação* (pp. 267-282). Curitiba: Appris.
- Jesus, D. M., Vieira, A. B., & Effgen, A. P. S. (2014). Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação e realidade*, 39/3, 771-788.
- Josgrilberg, F. B. (2005). *Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 467-482.
- Pantaleão, E. (2009). *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significado a partir das experiências com a formação docente. *Revista Educação & Pesquisa*, 31/3, 521-539.
- Vieira, A. B. (2011). Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, Nova Almeida, 09-11 setembro 2011 (pp. 01-15). Serra, BR: Anais.
- Vieira, A. B. (2008). *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), BR.
- Vieira, A. B. (2012). *Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. (Tese do doutoramento não publicada). Universidade Federal

do Espírito Santo (UFES), BR.