

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

DIÁLOGOS

SOBRE PESQUISA-AÇÃO

concepções e perspectivas



DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA-AÇÃO
Concepções e perspectivas

Mariangela Lima de Almeida

DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA-AÇÃO
Concepções e perspectivas

Copyright © Mariangela Lima de Almeida

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Mariangela Lima de Almeida

Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 155p.

ISBN: 978-85-7993-797-2 [Impresso]
978-85-7993-814-6 [Ebook]

1. Pesquisa-ação. 2. Estudos da Educação. 3. Fundamentos teórico-metodológicos. 4. Autora. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Revisão: Lílian Cristiane Moreira

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru: Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil; Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

Na medida em que os sujeitos agem comunicativamente, buscam entendimento a respeito de algo no mundo objetivo, eles se movem sempre no horizonte de seu mundo da vida.
(HABERMAS, 2004).

Agradecer significa para mim o ato de assumir que a produção de conhecimentos é uma ação partilhada e construída com o outro.

Agradeço...

À minha família, com quem a cada dia aprendo mais, especialmente a meu pai, Oswaldo, por sua honestidade e capacidade de superação; à minha mãe, Angela, por suas atitudes fortes na luta por dias melhores; aos meus irmãos Oswaldo Júnior e Desirée, pelo apoio, partilha e inspiração.

À amiga, professora Denise Meyrelles de Jesus, com quem vivenciei o verdadeiro sentido da colaboração, por sua disposição constante em partilhar, trocar e dialogar, e, sobretudo, por seu respeito, amizade e confiança.

Ao professor Silvio Sánchez-Gamboa, por acolher-me em seu grupo de pesquisa na Unicamp com afeto, com quem tive um grande aprendizado.

A todos os 45 autores-pesquisadores que direta ou indiretamente cederam seus estudos para a construção deste trabalho, pela confiança e pelos ricos diálogos que pudemos empreender ao longo do processo de pesquisa. Meu desejo é que se sintam coautores deste estudo, uma vez que, juntos, buscamos entendimentos intersubjetivos.

Em especial, a todos amigos-críticos do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRUFOPEES”: orientandos, professores e gestores das redes de Ensino – amigos. Vocês são a motivação primeira desta obra. Obrigada por tantos aprendizados.

Aos meus amigos e familiares por participarem da construção de meus “eus” – pessoal, acadêmico e profissional.

SACUDINDO PALAVRAS...

Desde muito cedo, tive na ação inspiração para a busca pelo conhecimento. Agir sempre foi uma predileção. A realização de um estudo teórico foi, ao longo desses quatro anos, um esforço, um desafio e uma grande descoberta que, sem dúvidas, trouxe-me profundas mudanças pessoais e profissionais.

Em muitos momentos deste trabalho, precisei recorrer a eles e significados que trouxessem as outras pessoas (os autores) para perto de mim. A veia literária nem sempre foi meu forte; o gosto e a paixão pelas palavras, sim.

Quando criança, as palavras ganharam forma e significado em minha imaginação. Tudo era possível de se imaginar com as palavras. Ao longo do tempo, tornou-se inevitável externá-las. Logo, a busca pelo outro se tornou fundamental. Descobri o quanto é prazeroso externar as palavras tendo o outro para ouvi-las e, ao mesmo tempo, calar-me para ouvir as palavras do outro. A conversa, o bate-papo, a discussão e o diálogo passaram a ser meu lazer favorito!

Minha trajetória na formação e na atuação profissional como docente colocou-me diante do compromisso com as palavras, fossem faladas, sentidas, escritas ou produzidas. A conversa precisava sustentar-se num diálogo capaz de contribuir com a teoria e a prática na educação de crianças, jovens e adultos, os quais têm direito à Educação pública com qualidade. Esta obra constitui-se na necessidade desse diálogo.

Assim, foi necessário reencontrar/redescobrir o prazer de trocar palavras com o *outro*, ausente fisicamente e presente em seus textos. Como Max se refere à Liesel no livro *A menina que roubava livros*, de

Markus Zusak, buscamos uma forma de **sacudir as palavras** contidas nas “histórias” contadas pelos pesquisadores em suas dissertações e teses. Como sempre fui apaixonada por uma boa conversa, a forma que encontrei de sacudir as palavras, as minhas e as dos outros, foi construir uma analogia do diálogo realizado neste estudo com encontros de um grupo de amigos.

Eles se reuniram periodicamente para contar seus avanços, seus progressos, seus conflitos e suas dificuldades em suas vidas pessoal e/ou profissional. Esse grupo acredita nas palavras; mais que isso, acredita que, quando externa seus pensamentos pelas palavras, quando ouve as palavras do outro, dá novos sentidos para sua vida, descobre significados que jamais descobriria se as palavras não fossem sacudidas. Tem a crença no diálogo.

Como narradora e mediadora dos encontros, espero que você se sinta à vontade para entrar na conversa e, em nome de todo o grupo, acolho suas palavras pensadas, ditas, escritas...

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
O DIÁLOGO SOBRE PESQUISA-AÇÃO COM OS AUTORES-PESQUISADORES	
CAPÍTULO I	19
SOBRE OS FUNDAMENTOS E CAMINHOS CONSTRUÍDOS PARA O DIÁLOGO	
1. Pesquisa-ação e seus desdobramentos histórico-conceituais	19
2. As contribuições de Habermas para a pesquisa-ação colaborativo-crítica	26
3. A pesquisa da pesquisa-ação	33
4. A mediação de grupos nos Círculos Argumentativos	36
CAPÍTULO II	39
1º CÍRCULO ARGUMENTATIVO – OS ARGUMENTOS DOS AUTORES-PESQUISADORES ACERCA DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO	
1. Os termos e definições atribuídos à pesquisa-ação	43
2. As bases teóricas dos estudos e a perspectiva de pesquisa-ação adotada	55
3. As diferentes perspectivas de pesquisa-ação	58
CAPÍTULO III	71
2º CÍRCULO ARGUMENTATIVO - A AÇÃO COMO CONHECIMENTO QUE SUSTENTA A PESQUISA-AÇÃO	
1. As relações estabelecidas entre os envolvidos na pesquisa	74
2. O problema de investigação: acordos ou vontades individuais?	88
3. O processo de pesquisa-ação: entendimentos, acordos ou regras de Intervenção	93
4. A ação intersubjetiva como mediadora dos processos de compreender e transformar a realidade	109

5. O “risco” da implicação do pesquisador: um pressuposto teórico-epistemológico da pesquisa-ação? 119

CAPÍTULO IV 129

SOBRE OS ENTENDIMENTOS VIVIDOS E OS ACORDOS CONSTRUÍDOS

1. Os diferentes modos de ação num estudo de pesquisa-ação 130

2. As contribuições da pesquisa-ação para a formação de profissionais, a prática pedagógica e a inclusão escolar 134

REFERÊNCIAS 143

SOBRE A AUTORA 155

APRESENTAÇÃO

O DIÁLOGO SOBRE PESQUISA-AÇÃO COM OS AUTORES-PESQUISADORES

Nada nos autoriza à expectativa de ter a última palavra.
(Habermas, 2004a).

Os movimentos sociais, políticos e educacionais ocorridos nas últimas décadas, em diferentes cenários, trazem consigo a busca por uma proposta inclusiva na Educação, assumindo o princípio da Educação para todos (BRASIL, 2008; BANCO MUNDIAL, 2012). A busca pela construção de espaços-tempos que deem conta de lidar com a complexidade do cotidiano escolar, marcado pela diferença e a diversidade humana, impõe-nos a necessidade de repensar a pesquisa científica e seus impactos/transformações na sociedade. Nesta obra, dedicamo-nos a dialogar sobre a necessidade de reconstruir processos de investigação e de formação de profissionais da Educação com base no paradigma da racionalidade comunicativa, com vistas a produzir conhecimentos que respondam aos interesses educacionais de todas as crianças, jovens e adultos, inclusive aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Esse cenário colocou-nos diante da complexidade de lidar com a dialética inclusão-exclusão, seja nas escolas, nas universidades e em outros contextos socioeducativos. Impõe-nos outras formas de pensar e conceber a nós mesmos e aos outros. Atravessados pelas contingências históricas, constituímos-nos diferentes uns dos outros, do outro de ontem, do outro de hoje e do outro de amanhã.

Passamos a existir como seres únicos e singulares perante a diferença do outro. De outro ângulo, assistimos, ao longo dos anos, à nossa própria diferença em relação àquilo que nos constituiu ontem e nos faz ser como somos hoje. Assim, é possível pensar no respeito e no acolhimento à diferença do outro, vendo-a como prolongamento de nossa própria diferença, pois é na interação com o outro que desenvolvemos nossa identidade pessoal, “[...] no contexto de certas tradições, em ambientes culturais específicos, e que precisam desses contextos para conservar sua identidade” (HABERMAS, 2004b, p. 35).

Nessa perspectiva, pode ser possível pensar na *inclusão do outro*, conforme nos propõe Habermas (2004c), inclusão que não significa confinamento dentro de si próprio nem fechamento diante do outro, mas que possa garantir a todos igualdade de direitos numa *política do reconhecimento*. “A ‘Inclusão do outro’ significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro – e querem continuar sendo estranhos” (HABERMAS, 2004c, p. 8).

Esse panorama tem exigido dos pesquisadores uma outra lógica de investigação social e educacional. A pesquisa educacional como vertente da lógica positivista, que postula o distanciamento entre teoria e prática e se mantém preocupada em produzir saberes técnicos com base em regras e normas quantificáveis e previsíveis, tornou-se escamoteadora dos processos de *exclusão na escola*. Silva e Freitas (2006) propõem a aproximação da pesquisa com a escola. Assim, é necessária a consolidação dos procedimentos que conduzem o pesquisador para dentro da escola, com vistas a ver e ouvir seus protagonistas. Precisamos de uma crítica inventiva e comprometida com a mudança. Há a necessidade de um outro olhar sobre a ciência, uma outra forma de conceber a racionalidade e a razão a partir de movimentos de busca por quadros teóricos, epistemológicos e metodológicos que permitam romper com a metodologia cartesiana (JESUS, 2008).

É diante dessas questões que, no estudo que compõe este livro, defendemos, assim como outros autores/pesquisadores¹, a relevância de metodologias investigativas e procedimentos científicos que permitam “[...] apreender/compreender a prática reflexiva e construí-

¹ Carr e Kemmis (1988); Zeichner (1998); Barbier (2002); Franco (2005); Jesus (2007, 2008); Franco e Pimenta (2018) e outros.

la em processo” (FRANCO, 2005, p. 439). É nesse sentido que a perspectiva da pesquisa-ação, em sua acepção crítica, aponta-nos caminhos que empreendem os participantes em situações sociais para uma forma de indagação autorreflexiva, com o objetivo de compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas.

Acreditamos, assim, na possibilidade de fomentarmos a construção de práticas educacionais mais inclusivas, mediante a produção de conhecimentos sustentada pela crítica social, na dialética entre teoria e prática.

As crenças simétricas de que todo “teórico” não é prático e de que todo “prático” não é teórico são, portanto, completamente errôneas [...]. As “teorias” não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica (CARR; KEMMIS, 1988, p. 126, tradução nossa).⁵

Se, por um lado, a pesquisa-ação nos traz a possibilidade de construção de conhecimentos pela via do diálogo, da crítica e da reflexão sobre/para a práxis, por outro, a natureza histórica da constituição da pesquisa-ação nas ciências sociais e humanas evidencia sua diversidade conceitual, teórica, epistemológica e filosófica, o que contribui, conseqüentemente, para a produção de conhecimentos com diferentes intencionalidades, ideologias e intenções sociopolíticas.

As reflexões e diálogos contidos nesta obra são parte do processo vivenciado ao longo de nossa trajetória como professora-pesquisadora. Nossa implicação com a pesquisa-ação inicia-se ainda na Licenciatura em Pedagogia. Mas é o estudo realizado durante o Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que nos possibilitou aprofundar sobre essa abordagem teórico-metodológica. A pesquisa realizada com a professora-pesquisadora nas séries iniciais do ensino fundamental mostrou que considerar os professores como intelectuais requer vê-los autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa. Permitiu-nos, ainda, de acordo com Zeichner (1998, p. 229), “[...] ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos”.

Ao mesmo tempo, os movimentos gerados naquele processo investigativo (ALMEIDA, 2004) revelaram inquietações acerca dos pressupostos e fundamentos da pesquisa-ação. As discussões sobre as bases, as possibilidades e as lacunas da pesquisa-ação foram impulsionadas pelo estudo de doutorado², em que problematizamos os pressupostos e princípios teórico-metodológicos e epistemológicos que emergem acerca da pesquisa-ação como perspectiva de investigação na área de Educação Especial (ALMEIDA, 2010). Naquele momento, as inquietações e indagações eram nossas e de outros colegas do grupo de pesquisa³: *Como temos produzido conhecimentos, de que natureza, por meio da pesquisa-ação? Até que ponto a pesquisa-ação tem contribuído para o avanço do conhecimento na área de Educação considerando sua complexidade?* Essas questões nos instigavam ainda mais a aprofundar sobre os paradigmas, fundamentos e pressupostos filosóficos e epistemológicos da pesquisa-ação e sempre com um olhar atento às diferentes formas de conceber ações empreendidas durante a pesquisa.

A busca pelos princípios e fundamentos da pesquisa-ação puderam, ao longo da última década, ser colocados em xeque, questionados e/ou reafirmados. O desejo de construir uma obra que trouxesse sentidos e significados para além da pesquisa científica foi se constituindo como desafio constante. Foi o encontro – o bom encontro – com os profissionais das redes de ensino que permitiu trilhar um caminho no qual, juntos, experimentamos e nos desafiamos a constituir uma comunidade autocrítica de pesquisadores. Do diálogo com os autores das pesquisas fomos à vivência. Assim se constitui o grupo de pesquisa *Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial* – GRUFOPEES⁴.

Ao longo da última década, temos estudado, investigado e constituído movimentos que nos permitem construir políticas e

² Estudo intitulado “Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, o qual contou com financiamento de bolsa FAPES – Fundo de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo.

³ Grupo de pesquisa (CNPq-Ufes) Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus.

⁴ Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq.

práticas numa perspectiva inclusiva. A cada dia, somos desafiados pelas tensões e muitas possibilidades desta abordagem complexa e apaixonante que é a pesquisa-ação. É nas demandas advindas desse processo com o *outro* (alunos, professores e gestores)⁵ que esta obra toma sentido e relevância. Os diálogos que fizemos com os autores das teses e dissertações na primeira década dos anos 2000 puderam ser revisitados, uma vez que a **ação** na pesquisa-ação implica diretamente pressupostos teórico-epistemológicos e, ao mesmo tempo, influencia esses pressupostos. As ações desencadeadas ao longo dos últimos anos nos processos de pesquisa com os professores e gestores de Educação Especial foram gerando novas demandas e novos questionamentos e, assim, os diálogos sobre os pressupostos da pesquisa-ação, empreendidos no estudo anterior de doutoramento, tornaram-se essenciais para nossa busca pela construção de uma pesquisa-ação essencialmente colaborativa e crítica. Temos aqui uma dialética inevitável ao processo de investigação: na pesquisa-ação, pesquisa é uma pesquisa da ação que se constitui na ação de pesquisa. “A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa [...]” (TRIPP, 2005, p.447).

O livro está organizado em 4 capítulos. Iniciamos destacando os fundamentos e caminhos construídos para o diálogo. Assim, trazemos a pesquisa-ação e seus desdobramentos histórico-conceituais, as contribuições de Habermas para a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a pesquisa da pesquisa-ação e a mediação de grupos nos Círculos Argumentativos.

O segundo capítulo traz o primeiro Círculo Argumentativo no qual apresentamos os argumentos teórico-epistemológicos trazidos pelos autores nas teses e dissertações. Buscamos, assim, apreender os diferentes interesses que guiaram os autores-pesquisadores no processo de construção de conhecimento. Os estudos diferenciam-se e aproximam-se a partir de diferentes abordagens metodológicas, dos aportes teóricos que sustentam a metodologia do estudo e das

⁵ Destacamos aqui o estudo realizado “Processos de Formação Continuada de Profissionais Desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região Sul do Espírito Santo”, Registro PRPPG-Ufes nº 4064/2013. A pesquisa teve financiamento do CNPq, Processo: 455731/2014-4, Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014. Período 01/12/2014 a 30/11/2017.

implicações da crítica, da colaboração e da emancipação nos estudos dessa natureza.

O terceiro capítulo focaliza a utilização do conhecimento pelos autores, no que concerne às *ações* estabelecidas no processo de pesquisa-ação. Dialogamos com eles sobre o processo de constituição teórico-metodológica e epistemológica de seus estudos, focalizando os diferentes momentos em que ações são empreendidas. O debate centra-se na compreensão de como se dão as relações entre autores e atores na pesquisa-ação, na análise das estratégias utilizadas no empreendimento das ações e nos objetivos dessas ações. Esses aspectos são discutidos a partir de duas perspectivas: o agir estratégico/instrumental e o agir comunicativo.

O capítulo quatro traz nossas considerações e reflexões a respeito do vivido e construído por meio deste trabalho de investigação.

O texto constrói-se no diálogo entre teorias, epistemologias e produção científica; insiste no debate de argumentos entre os autores na busca por entendimentos acerca da pesquisa-ação e convida os outros leitores/autores para novas conversas.

Não tivemos a expectativa de produzir afirmações generalizadas ou absolutas, enumerando passos de como fazer uma pesquisa-ação e, ainda, desvelando falhas e ausências de uns e de outros autores. Interessamo-nos, isso sim, pelo diálogo da processualidade da pesquisa-ação, captando aprendizagens que nos permitissem reflexões sobre as possibilidades de contribuição dessa forma de investigação no contexto da escola. Acreditamos que “[...] o futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. [...]. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar!” (HOBBSAWN, 1995, p. 562).

CAPÍTULO I

SOBRE OS FUNDAMENTOS E CAMINHOS CONSTRUÍDOS PARA O DIÁLOGO

Recentemente, ouvimos de uma colega, também professora: “Vocês acreditam mesmo que a pesquisa-ação vai salvar o mundo?!” Eu digo: “Salvar o mundo é muita pretensão, mas ajudar, sim!”. A pergunta veio após a conferência de abertura de um congresso internacional de pesquisa-ação, e a fala inusitada da colega trouxe reflexões importantes sobre a necessidade de reiterarmos alguns de seus conceitos e pressupostos da pesquisa-ação e a relevância dela para a área da Educação.

Concebemos, sim, a pesquisa-ação para além de uma abordagem metodológica. É uma forma política de nos posicionarmos frente ao conhecimento humano, questionando a realidade que investiga a partir da relação sujeito e objeto, numa acepção crítica do conhecimento, cujo método é o diálogo, que tem como objetivo elevar a autoconsciência dos sujeitos como potencial coletivo, como agentes ativos na história (COMSTOCK, 1982 *apud* CARR; KEMMIS, 1988).

1. Pesquisa-ação e seus desdobramentos histórico-conceituais

A diversidade de perspectivas e concepções acerca da pesquisa-ação reflete diferentes compromissos políticos e ideológicos da produção do conhecimento científico. Encontramos, assim, numerosas obras que descrevem a história, os fundamentos e as metodologias da pesquisa-ação. Embora pareça unânime reconhecer as origens da pesquisa-ação nos trabalhos de Kurt Lewin, alguns

autores apontam suas raízes em um passado mais distante. Como argumenta Barbier (2002, p. 25), “[...] seria preciso, sem dúvida, desenterrar as raízes nos métodos de investigação propostos pelos pesquisadores em Ciências Sociais do século 19 e do primeiro quartel do século 20”. O autor chega a enunciar obras de Marx e estudos de Durkheim como indícios de princípios iniciais da pesquisa-ação.

O antropólogo John Collier⁶ é apontado por Lapassade (2005) e por Deshler e Ewart (1995 *apud* TRIPP, 2005) como o primeiro pesquisador que cunhou o termo pesquisa-ação. Há também menções aos trabalhos de John Dewey e ao movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, cujo conceito de reflexão mostra muita semelhança com o conceito de pesquisa-ação (BARBIER, 2002; TRIPP, 2005).

No entanto Lewin⁷, em 1946, num contexto pós-Segunda Guerra Mundial, produziu e publicou, pela primeira vez, o termo pesquisa-ação, seguindo uma abordagem experimental, de campo. Suas atividades foram desenvolvidas quando atuava no governo norte-americano, sendo que sua pesquisa mais conhecida é a que tinha por finalidade mudar hábitos alimentares da população e também as atitudes dos americanos diante de grupos étnicos minoritários. Concomitante às suas pesquisas, caminhavam seus estudos sobre dinâmica e funcionamento dos grupos, o que permitiu à pesquisa-ação apoiar-se na ação dos grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participassem das suas próprias mudanças (BARBIER, 2002). Desse modo, os estudos de *Action-Research*, desenvolvidos por Lewin, multiplicaram-se depois da guerra.

Foi a partir da década de 1970, no período que Barbier (2002) denomina como o de “radicalização política e existencial” da pesquisa-ação, que essa forma de investigação se acentuou em diferentes países. Com base em enfoques teórico-epistemológicos distintos, podemos identificar as tendências da pesquisa-ação surgidas nesse período (Quadro 1).

⁶ John Collier realizou um estudo no qual propôs que as descobertas de tipo etnológico, feitas nos EUA sobre os indígenas das reservas, fossem utilizadas no benefício de uma política a eles favorável.

⁷ Psicólogo de origem alemã, professor da Universidade de Berlim, especialista em Psicologia Gestalt, chegou aos Estados Unidos em 1933, fugindo do nazismo, sendo, então, naturalizado americano durante a Segunda Guerra Mundial (BARBIER, 2002).

Quadro 1 - Tendências da pesquisa-ação a partir da década de 1970

PAÍS	BASE TEÓRICO- EPISTEMOLÓGICA	PRINCIPAIS REPRESENTANTES
Alemanha	Emancipatória: Escola de Frankfurt, principalmente a partir do pensamento de Jürgen	1975-1977: Heinz Moser
França	Sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, pesquisa-ação de Lewin, teoria marxista minoritária de Lefebvre, Castoriadis e a teoria da análise institucional de René Lourau e	1977: Barbier
Suíça	Interacionismo simbólico de Henri Blumer, teses de Habermas e proposições	1981: Mathias Finger
Bélgica	Intervenção institucional (sociólogos institucionalistas psicossociólogos).	1980 (Colóquio “Metodologias e Práticas da Pesquisa-ação”): Jacques Ardoino, Henri Desroche, Jean Dubost, Georges Lapassade, Max Pagés, André
Estados Unidos	Sociologia americana: diferenças essenciais entre ciências positivas e pesquisa-	1978: Gerad Susman e Roger D. Evered
América Latina	Sociologia radical e	Camilo Torres, Florestan Fernandes, Orlando Fals Borda, Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido)
Inglaterra	Sociologia – nova pesquisa-ação por meio de trabalhos em etnografia da escola.	Lawrence Stenhouse, John Elliot, Clem Adelman
Austrália	Emancipatória e crítica social.	1983: Wilfred Carr e Stephen
Canadá	Sistemas abertos em tecnologia educativa de Constantin Fotinas e Henri Desroche.	André Morin

Fonte: Barbier (2002).

De forma geral, observamos diferentes definições originadas dos diferentes enfoques teóricos das abordagens descritas no quadro. Na Alemanha, a pesquisa-ação é mais engajada e “emancipatória”, aproximando-se da perspectiva da crítica social de Carr e Kemmis, da Austrália, que definem a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa efetuada pelos práticos, envolvendo a própria prática. Stenhouse e Elliot, na Inglaterra, definem uma “nova pesquisa-ação” baseada na etnografia. André Morin, no Canadá, concebe a “pesquisa-ação integral” como linha teórica ligada aos “sistemas abertos”. Na França, Barbier sinaliza a pesquisa-ação existencial numa abertura multirreferencial em ciências, na perspectiva de intervenção institucional.

Observamos, assim, que, a partir dos anos 1970, a pesquisa-ação se propagou nos diferentes países, acentuando-se na Europa, na Austrália e no Canadá, assumindo uma reflexão sobre sua própria natureza de forma variada e distinta.

Trata-se, na verdade, de um grande mosaico de concepções de pesquisa-ação, cuja abordagem qualitativa nas ciências sociais terá seu conceito, justificativa e explicação metodológica constituídos a partir de distintas vinculações teórico-metodológicas (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 514).

Da forma como a pesquisa-ação se instaura na história da investigação social, tomada por diferentes tendências que partem de concepções teórico-metodológicas diferenciadas, o conhecimento produzido em cada perspectiva também é distinto. Poderíamos pensar que, diante de toda diversidade de tendências, a própria compreensão da pesquisa-ação, seus métodos, bem como a relação entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido assumem diferentes características. Nesse sentido, ao longo da história, num emaranhado de alternativas teórico-epistemológicas e políticas, os princípios iniciais da pesquisa-ação propostos por Lewin ainda permanecem? Nesse panorama, vale revermos a definição proposta por Kurt Lewin, citado por Marrow (1972, *apud* BARBIER, 2002, p. 29):

Quando nós falamos de pesquisa, subentendemos *Action-Research*, quer dizer, uma ação em um nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados [...]. Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação.

Ao analisarmos as produções que tomam a pesquisa-ação como aporte teórico- metodológico, vemos a necessidade de retornarmos aos princípios enunciados por Lewin, principalmente quanto ao papel da *reflexão autocrítica* que, em muitos estudos, tem sido deixado em segundo plano. A ênfase em projetos pragmatistas tem afastado os princípios primeiros da pesquisa-ação. Nesse panorama de feições fragmentadas, Barbier (2002, p. 30) chama-nos a atenção: “Se Kurt Lewin dava habitualmente ênfase ao pólo⁸ ‘pesquisa’ na sua concepção, pouco a pouco, o pólo ‘ação’ tornar-se-á mais importante”.

Nesse sentido, alguns pressupostos e princípios desenvolvidos por teóricos que se dedicam à problematização da pesquisa-ação precisam ser aprofundados. Sem termos a pretensão de analisar esses pressupostos exaustivamente, tampouco de discutir os preceitos defendidos por todos os pesquisadores da pesquisa-ação, elegemos destacar, neste momento, as concepções de autores que pouco são referenciados nos estudos que analisamos: a investigação-ação participativa de Orlando Fals Borda e a pesquisa-ação de Henri Desroche.

Embora os estudos atuais acerca da pesquisa-ação no País, no campo da Educação, pouco referenciem a perspectiva da *pesquisa-ação militante*, ela tem uma importante contribuição no panorama da América Latina. Dos representantes dessa perspectiva, destacamos Orlando Fals Borda, com a *investigação-ação participativa* (IAP). Fals Borda (1991) destaca os componentes metodológicos da IA que, segundo o teórico, tem metas que combinam com o conhecimento libertador e o poder político dentro de um processo contínuo de vida e de trabalho. Essas metas são:

- (1) o capacitar os grupos e classes oprimidas a adquirir a suficiente criatividade e força transformadora, as que se expressam através de projetos, ações e lutas específicas; e (2) o produzir e desenvolver um processo de pensamento sócio-político com o qual as bases populares possam se identificar (FALS BORDA, 1991, p. 9, tradução nossa).⁹

⁸ As palavras nas citações diretas (especialmente nas citações das dissertação e teses que são objetos de estudo desta obra) foram mantidas conforme grafadas nos textos originais, mesmo não conformes com o último acordo ortográfico, em respeito à escrita dos autores.

⁹ (1) el capacitar a los grupos y clases oprimidas a adquirir la suficiente creatividad y fuerza transformadora, las que se expresan a través de proyectos, acciones y luchas específicas; y (2) el producir e desarrollar un proceso de pensamiento sócio-político con el las bases populares se puede identificar.

A IAP tem caráter revolucionário, envolvendo diretamente os atores do processo vivido. Fals Borda ressalta que envolve a combinação entre experiência e compromisso, embora haja lugar importante a ser ocupado por aqueles que se encontram fora da classe explorada (como os acadêmicos), pois ambos têm o mesmo propósito: alcançar as metas compartilhadas de transformação social.

Em uma aproximação forte com as proposições do agir comunicativo em Habermas, Fals Borda fala-nos de uma IAP que se constitui a partir de uma relação sujeito- sujeito e não sujeito-objeto. É nesse sentido que o conceito de *participação* diz respeito a romper voluntariamente, e através da experiência, a relação assimétrica de submissão e dependência do binômio sujeito-objeto. “Esta é a essência da participação” (FALS BORDA, 1991, p. 10, tradução nossa).¹⁰

Um outro pressuposto da IAP, que remonta aos princípios do agir comunicativo, diz da ajuda mútua, a participação altruísta e construtiva. Habermas (1987a) fala-nos de um entendimento mútuo, baseado em atos de fala sinceros e solidários. Vale ressaltar “[...] os princípios de interação e organização na práxis da IAP” (FALS BORDA, 1991, p. 11, tradução nossa).¹¹ Segundo o autor, a IAP induz a criação de seu próprio campo, com o fim de estender o tempo e o espaço das comunidades e das regiões. Essa expansão ocorre nos movimentos de espirais, partindo dos níveis micro para os níveis macro, adquirindo dimensão política.

Esse princípio da IAP é evidenciado em alguns dos estudos que constituem ações baseadas no entendimento mútuo, pois o processo de autorreflexão conduz momentos de aprendizagem no espaço-tempo direto da pesquisa. Como os argumentos são levados à crítica social, as mudanças em processo vão se ampliando para mudanças mais amplas.

Outro teórico da pesquisa-ação, cujas ideias, apesar de difundidas internacionalmente, estão ausentes nos estudos que analisamos, é Henri Desroche. Sem dúvida, uma das grandes contribuições de Desroche para a abordagem da pesquisa-ação diz respeito à questão dos papéis de pesquisador e pesquisado. “Um roteiro clássico atribuiria facilmente ao pesquisador o papel de *autor* e, aos atores, o papel de *objeto* da pesquisa” (DESROCHE, 2006, p.

¹⁰ Esta es la esencia de la participación.

¹¹ Los principios de interacción y organización en la práxis la IAP.

41). Entretanto esses papéis engessados estão, cada vez mais, sendo postos em questão. Se, de um lado, os pesquisadores têm sido convidados a ponderar seus distanciamentos por meio de participação no campo, de outro, os atores são levados a ponderar suas implicações pela via de explicações referidas ao campo dos pesquisadores. Desroche destaca que muitas considerações já foram feitas sobre essas implicações da pesquisa-ação e alerta que esse é um “campo minado”. Nesse sentido, propõe quatro conotações para essa abordagem de pesquisa: perfil, trajetória, tipologia e dialética.

Para Desroche (2006), a pesquisa-ação é diferente de outras formas de pesquisa, por provocar certa socialização entre autores e atores. Assim, podemos ter dois perfis de pesquisa: pessoal e coletiva. Argumenta que uma pesquisa participante não é necessariamente uma pesquisa-ação, se nesse caso os atores do campo estiverem apenas convidados e, de fato, confinados a papéis subalternos. Por outro lado, uma pesquisa-ação pode não ser participativa, pode ser de cunho pessoal, especialmente se o pesquisador fizer experimentos sobre si próprio, realizados a partir de um trabalho solitário.

Podemos afirmar que o escopo da teorização de Desroche acerca da pesquisa-ação está na dialética ou diálogo entre atores e autores. Essa dialética autor (AUT) versus ator (AT) desencadeia uma série de variáveis.

A pesquisa-ação veste-se com múltiplos trajes: pesquisa participante, pesquisa conscientizante, pesquisa militante, análise institucional, *action research*, entre outros. Segundo Desroche (2006), a chave da maior parte dessas opções reside no enigma do hífen entre pesquisa e ação, ou seja, como já destacamos anteriormente, na cooperação entre os dois tipos de papéis: o de autor de pesquisas e o de ator social. O autor defende que uma ótima pesquisa-ação é uma pesquisa cooperativa. Assim, recomenda-se que o autor se torne coator e o ator se torne coautor.

A sistematização dos dados deste livro aponta para a força dessa dialética autor-ator, alterando-se em diferentes momentos da pesquisa através dos diferentes modos de conceber as ações.

Fals Borda e Desrosche merecem maior atenção daqueles que se dedicam a empreender estudos tendo como base a pesquisa-ação no campo da Educação, dado o aprofundamento de seus pensamentos e proposições e o comprometimento com a teorização e a prática da

pesquisa-ação, pois ambos atuaram/atuam diretamente com essa perspectiva em diferentes espaços e instituições sociais.

2. As contribuições de Habermas para a pesquisa-ação colaborativo-crítica

Diante do domínio positivista, que impõe a supremacia da ciência como única forma de conhecimento, que deveria ser alcançado por regras e métodos objetivos e neutros, e mesmo diante do surgimento da hermenêutica pela interpretação da realidade, que busca superar os limites do positivismo, Habermas procura conciliar, em sua ciência social crítica, o postulado interpretativo e a explicação causal. No entanto, é enfático ao considerar que nem as ciências naturais nem a hermenêutica conseguiram impedir a ascensão do positivismo. Isso porque “[...] uma mera sondagem histórica junto à filosofia da reflexão não é capaz de reabilitar a dimensão da **auto-reflexão**” (HABERMAS, 1987b, p. 211, grifo nosso).

Habermas constitui, ao longo de suas obras, outra concepção de racionalidade a partir da *razão comunicativa*, pela qual busca recuperar a dimensão da modernidade e da razão, a seu ver extremamente atrofiada pela razão instrumental. Tem em mente uma sociedade composta de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais e não na dominação de uns e na submissão de outros.

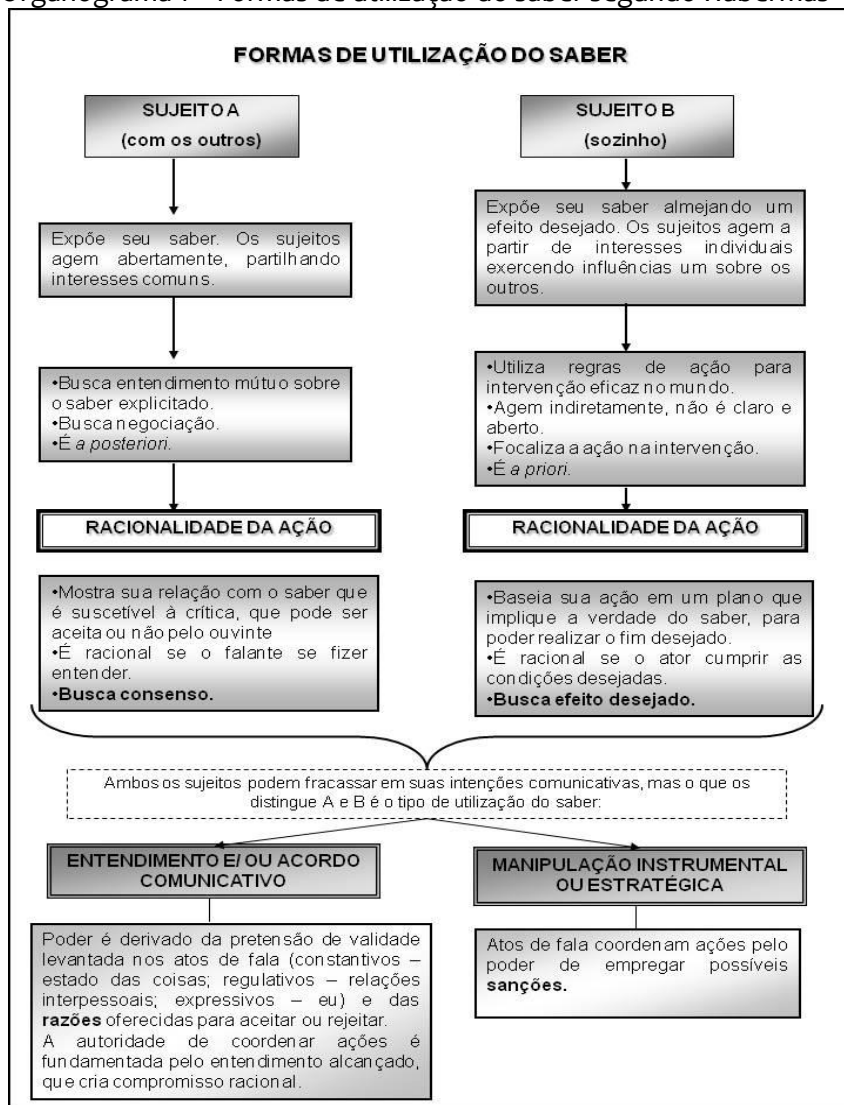
Temos, então, a passagem de uma razão centrada na consciência para uma razão centrada na comunicação. Ao invés da relação *sujeito-objeto*, a relação *sujeito-sujeito*, o que nos permite conceber formas de investigação que tomem diferentes sujeitos como autores no processo de conhecer, compreender e propor mudanças diante de um mesmo objeto.

Habermas (1987a, p. 24, grifo e tradução nossos) argumenta 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**”¹². Explica que essa concepção de racionalidade pode desenvolver-se em duas direções distintas. A partir de sua discussão, elaboramos um

¹² [...] a racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento.

organograma (Organograma 1) que exemplifica como um mesmo saber pode ser utilizado.

Organograma 1 – Formas de utilização do saber segundo Habermas



Fonte: elaboração própria a partir de Habermas (1987).

O sujeito A expõe seu saber a partir da *racionalidade comunicativa*, mantendo uma interação direta com o ouvinte, na

busca pelo entendimento mútuo. A racionalidade da ação, nesse caso, evidencia um saber que é suscetível à crítica, pois será racional se o falante se fizer entender ao ouvinte. Essa forma de utilizar o saber

[...] possui conotações que, em última instância, remontam à experiência central da capacidade de concordar sem coações e gerar consensos com base numa fala argumentativa em que os diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a um conjunto de convicções racionalmente motivado, se asseguram por sua vez, de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (tradução nossa) (HABERMAS, 1987a, p. 27).¹³

A análise das formas de utilização do saber proposicional permite que Habermas fundamente um conceito de racionalidade mais amplo. Em suas palavras:

Essa *racionalidade comunicativa* exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004a, p. 107).

No caso do sujeito B, que utiliza o saber a partir da *racionalidade cognitivo-instrumental*, não há uma relação direta entre ouvinte e falante. Os sujeitos agem conforme seus interesses individuais, exercendo influências um sobre o outro. A racionalidade da ação é baseada em um plano que implique a verdade do saber, para poder realizar um fim desejado. Assim, há uma conotação de autoafirmação com êxito no mundo objetivo, possibilitada pela capacidade de manipular e de adaptar-se inteligentemente às condições de um contexto contingente (HABERMAS, 1987a).

Conforme o Organograma 1, ambos os sujeitos podem fracassar mediante suas intenções de linguagem e ação, contudo o que os

¹³ [...] posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas.

distingue é o modo como o saber é utilizado, se voltado ao *entendimento comunicativo* ou se utilizado por meio de *manipulação instrumental ou estratégica*.

Portanto, a concepção da relação entre racionalidade e saber, bem como a constituição de uma racionalidade comunicativa lançam-nos outra versão para os pressupostos adotados nas pesquisas-ações que analisamos neste estudo, pois, se um mesmo saber pode ser utilizado de diferentes formas, um determinado conhecimento acerca dessa forma de investigação também pode ser utilizado de modos diversos. Alguns podem utilizá-lo com fins estratégicos, outros com intenção ao alcance do entendimento e do acordo.

O mundo da vida é ponto de referência para estabelecimento de formas comunicativas e democráticas (HABERMAS, 1987c). É o lugar em que falantes e ouvintes podem colocar a pretensão de que suas declarações se ajustem ao mundo (objetivo, social ou subjetivo), onde eles podem criticar e confirmar a validade de seus intentos, solucionar seus desacordos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1987b).

A pesquisa-ação, nesses termos, pode ser concebida como espaço propício a interações comunicativas e democráticas entre pesquisadores e participantes, autores e atores. As relações constituídas entre os envolvidos durante o processo de pesquisa se voltariam para o entendimento e a busca por acordos necessários em alguns momentos da investigação, que se dá na dialética entre pesquisa e ação.

Se a ação comunicativa tem como *locus* privilegiado o mundo da vida, a ação social tem foco essencial na teoria de Habermas, pois ele sustenta a tese de que as ações sociais podem ser avaliadas com base em sua racionalidade.

As ações comunicativas ocorrem quando os planos de ação dos atores implicados não se coordenam através de cálculos egocêntricos, e sim mediante atos de entendimento.

Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS, 1987a, p. 367, tradução nossa).²⁰

De acordo com Habermas, é na ação do agir comunicativo que o ser humano pode estabelecer uma relação entre o mundo objetivo (que se regula pela pretensão de verdade), o mundo subjetivo (que se regula pela pretensão de sinceridade) e o mundo social (que se regula pela pretensão de correção). Para além, “[...] é no agir comunicativo que processos de aprendizagem podem resultar na transformação desse mundo” (BANNELL, 2006, p. 46).

O agir comunicativo tem na linguagem um novo *medium* de entendimento e esclarecimento para convergir numa nova teoria sobre a verdade.

[...] falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas (HABERMAS, 2003, p. 165).

Ao contrário, o modelo estratégico da ação satisfaz-se com a descrição de estruturas do agir imediatamente orientado para o sucesso, ao passo que o modelo do agir orientado para o entendimento mútuo (agir comunicativo) tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente, sob as quais Alter (outro) pode anexar suas ações às do Ego (eu) (HABERMAS, 2003).

A teoria do agir comunicativo coloca-se como forma de comunicação com vistas ao entendimento entre os sujeitos de uma interação. Para isso, o entendimento mútuo é alcançado por intermédio da linguagem, visto como mecanismo que coordena a ação entre indivíduos. Se, na ação estratégica, a ação de participantes é coordenada por seus interesses, assim como na ação regulada por normas; no agir comunicativo, o mecanismo que coordena a ação é o processo discursivo.

Vale destacar que cada tipo de ação está vinculado a um tipo de conhecimento, a um modelo de transmissão daquele conhecimento e a uma forma de argumentação.

Tendo como subsídio essas noções e conceitos, observamos que nos estudos que problematizam a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, a pesquisa-ação parte de princípios teórico-epistemológicos sustentados pela relação entre pesquisador e participantes e pela dinâmica compreender e transformar a realidade.

A partir dos argumentos levantados pelos autores nos momentos de discurso, pelo entendimento mútuo, alcançamos um acordo: **a ação é pressuposto que conduz o processo de construção de conhecimentos na pesquisa-ação.**

Ao focalizarmos os momentos de ação, partimos do conceito de racionalidade em Habermas e procuramos dialogar acerca de como utilizamos os pressupostos da pesquisa educacional e científica, bem como aqueles da pesquisa-ação em nossos estudos. As análises revelam uma dinâmica de formas de agir no processo de pesquisa. Em alguns momentos, o entendimento intersubjetivo sustenta as ações e relações; em outros, o agir estratégico; em outros, ainda, manifesta-se pela primazia das intervenções do pesquisador.

No agir comunicativo, em seu sentido *forte*, o entendimento mútuo estende-se às próprias razões normativas que baseiam na escolha dos fins. Uma característica importante aqui é a *intersubjetividade partilhada, que determina vontades para além de preferências individuais*. Os agentes orientam-se por pretensões de correção intersubjetivamente reconhecidas. “O que pressupõe não só livre-arbítrio, mas também autonomia no sentido de liberdade de determinar a vontade própria com base em discernimentos normativos” (HABERMAS, 2004a, p. 118). Estão em jogo a sinceridade do projeto ou da decisão e a verdade da opinião expressa. Os envolvidos partem não só do pressuposto de que se orientam por fatos e dizem o que consideram verdadeiro e o que pensam, mas também da ideia de que perseguem seus planos de ação apenas dentro dos limites de normas e valores vigentes, normas que sejam socialmente reconhecidas e não firmadas em interesses individuais. A base no agir comunicativo forte está no fato de os envolvidos contarem, ademais, com um mundo social, intersubjetivamente partilhado por eles.

Nesse contexto, a busca por possibilidades consensuais a partir do entendimento mútuo ocorrerá pela via do *Discurso*, com o objetivo de resolver, pela argumentação, a validade da pretensão levantada. Dois tipos de argumentação (*Discurso*) são enfatizados por Habermas: o *discurso teórico*, que corresponde à tematização das pretensões de verdade, e o *discurso prático*, que tematiza a validade das normas que se tornaram problemáticas. A partir dos dois ambientes do *Discurso*, tem-se a possibilidade de formação de

consensos que se fundamentam racionalmente (HABERMAS, 1987a). Por isso, o conceito de racionalidade comunicativa refere-se a um sistema de pretensões de validade que obedece a uma lógica da argumentação.

O conceito de *argumento* tem lugar privilegiado no pensamento habermasiano, como debate argumentativo sobre pretensões de validade, que pode ser descrito como sendo forma reflexiva do agir comunicativo. Argumentos são meios pelos quais o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade de um proponente (*proponent*), levantada hipoteticamente, pode ser transformada em conhecimento (HABERMAS, 1987a).

O discurso argumentativo apresenta-se, segundo Habermas (2003), como um processo comunicacional com o objetivo de um acordo racionalmente motivado. Os participantes de uma argumentação não podem esquivar-se à pressuposição de que a estrutura de sua comunicação, em razão de características a se descreverem formalmente, exclui toda coerção, atuando do exterior sobre o processo de entendimento mútuo ou procedendo dele próprio, com exceção da coerção do melhor argumento, e que ela assim neutraliza todos os motivos, com exceção do motivo da busca cooperativa da verdade.

Nesse sentido, é na realização de atos de fala comunicativos que os argumentos dos sujeitos são levados a fundamentar pretensões de validade. A partir do discurso comunicativo, os sujeitos podem chegar a um consenso, uma verdade válida comunicativamente. Para Habermas, a verdade nunca é absoluta; nesse caso, o universal é provisório. Segundo ele, “[...] nosso conhecimento falível não pode ter justificações fundamentais. [...] Isso não deve conduzir à negação da verdade e da objetividade. [...] A verdade é uma sentença que só pode ser justificada com a ajuda de outras sentenças já tidas como verdadeiras” (HABERMAS, 2004b, p. 56-59). Portanto, um novo Discurso é capaz de gerar uma nova verdade justificada pela razão pública.

Na medida em que o saber se justifica por um processo de aprendizado que supera os velhos erros, mas não protege dos novos, cada estado de saber atual permanece relativo à melhor situação epistêmica possível. Mesmo o acordo alcançado por meio de uma justificação “construtiva” e que provisoriamente conclui um discurso de modo

convincente resulta num saber do qual os envolvidos, em seu papel de participantes da argumentação, podem saber que ele é falível e perfectível. Os atores que chegam a um bom termo com o mundo nutrem-se de suas certezas de ação, mas, para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um enunciado são os dois lados da mesma moeda (HABERMAS, 2004a, p. 52).

É nesses termos que pensar a produção de conhecimentos, com base em processos argumentativos e dialógicos na pesquisa educacional, particularmente na pesquisa-ação, impele a uma possibilidade de superação de um paradigma cientificista do conhecimento científico. Abre caminhos para pensarmos uma cooperação constante com outras formas de conhecimento, negando, como Habermas, qualquer pretensão de absolutismo. Um conhecimento científico que nasça do entendimento mútuo entre os diferentes sujeitos do mundo pode abrir-nos brechas para pensar, de forma mais efetiva, a inclusão do outro.

3. A pesquisa da pesquisa-ação

Construir conhecimentos sobre os pressupostos da pesquisa-ação pela via do diálogo com autores-pesquisadores que se debruçaram sobre o estudo da inclusão escolar, colocou-nos diante do desafio de construir uma “pesquisa da pesquisa”.

De acordo com Vielle (1981 *apud* SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 63), esse novo campo de investigação educativa “[...] consiste em projetos encaminhados a avaliar a orientação, prioridades, condições de produção e difusão, metodologias, procedimentos e estratégias da investigação educativa”. O resultado de estudos dessa natureza é dado pelo conhecimento acerca dos processos da investigação educativa; em nosso caso, o processo empreendido na pesquisa-ação. Buscamos assumir uma atitude de “vigilância epistemológica”, a que nos convida Bachelard (1996): uma atitude reflexiva sobre o método científico, uma atitude que nos leve a apreender a lógica do “erro” para construir a lógica da descoberta científica.

A busca pela compreensão propiciou-nos estabelecer um diálogo com os autores e, pela via da linguagem desses sujeitos/autores, emergiram as possibilidades de interlocução

intersubjetiva e cooperativa. Assumimos a seguinte premissa de Habermas (2003, p. 25):

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexos da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo.

Essa compreensão está articulada, na visão de Habermas, à potência da *autorreflexão crítica* como construção de saberes que sustentem a sobrevivência da cultura social. Uma vez que nossa história como pesquisadora se constitui fundamentada na pesquisa-ação, a criticidade torna-se essencial como forma de impor a resistência de nosso pensar, sem isentar a implicação com o problema, assumindo os riscos que ela impõe às nossas reflexões.

Inicialmente, elaboramos um “estado da arte” da produção científica em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar que utiliza a pesquisa-ação, mediante a análise dos contextos da pesquisa educacional. Posteriormente, iniciamos a análise das teses e dissertações, pela via dos processos argumentativos, baseados no diálogo com os autores/interlocutores.

Para isso, recorreremos ao *quadro esquemático*¹⁴, principalmente aos itens que permitissem extrair: ano de defesa; instituição e programa de pós-graduação; cidade, estado e região geográfica; área e subáreas de conhecimentos; objeto de investigação e sujeito-foco da pesquisa.

Coerente com o referencial teórico assumido, o desafio foi construir um diálogo com os autores dos textos. Mais que extrair categorias ou unidades de análise, buscamos ouvir os outros pela via do entendimento mútuo. Ao mesmo tempo, o processo de leitura dos textos mostrava que a pesquisa-ação, pela sua dinâmica processual, necessitava de uma metodologia de análise que permitisse discutir com os autores os diferentes momentos do fazer

¹⁴ O quadro esquemático foi elaborado a partir do esquema paradigmático de Sanchez-Gamboa (1998).

da pesquisa. Mais que determinar ou classificar os estudos, precisávamos compreender o processo de pesquisa.

Assim, se a análise epistemológica nos deu os primeiros eixos condutores para a organização e interpretação dos dados, a teorização de Habermas acerca da *racionalidade comunicativa* conduziu o processo de análise a partir do diálogo com os autores-pesquisadores das teses e dissertações.

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

Em nosso caso, as situações de discurso deram-se pela proposição de **Círculos Argumentativos**, constituídos em conjunto com os outros autores, levando-se em conta os “atos de fala” expressos nos textos escritos das teses e dissertações. Concebemos o discurso, portanto, como espaço de debate para que os enunciados do mundo social dos processos de escolarização de alunos NEE na pesquisa educacional fossem problematizados; e as pretensões de validade, desafiadas. Por meio dos **processos argumentativos**, os autores puderam expor seus argumentos acerca dos pressupostos utilizados na pesquisa-ação (1º momento da análise) e do modo como esses pressupostos são empregados em seus estudos (2º momento).

Tanto no primeiro quanto no segundo momento, buscamos um diálogo com os autores, no qual procuramos reconhecer os argumentos colocados por eles. Alguns acordos foram alcançados pela via do reconhecimento intersubjetivo, como os pressupostos que sustentam a pesquisa-ação na visão dos 45 autores que participaram dos Círculos Argumentativos. Assim, a opinião pôde ser transformada em conhecimento (HABERMAS, 1987a) sobre a pesquisa-ação na área de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

Os círculos tornaram-se momentos privilegiados para o exercício da escuta do outro, da abertura para todos e para cada um expor livremente suas proposições, reflexões e argumentações; um espaço-

tempo de debate e confronto de ideias, pressupondo o respeito e a ética discursiva; um momento de busca por acordos que pudessem sinalizar, provisoriamente, alguns consensos acerca dos fundamentos e conhecimentos produzidos pela pesquisa-ação.

4. A mediação de grupos nos Círculos Argumentativos

Encontrar nosso “lugar” nesse processo comunicativo foi desafiador. Seríamos mediadores dos Círculos Argumentativos? Propiciaríamos aos autores a livre participação, isentando-nos dela? Manteríamos uma “neutralidade” discursiva, tendo em vista que, devido ao nosso lugar de instigadores dos debates, poderíamos coagir algum participante (autor) ou mesmo impor – mesmo que inconscientemente – nossos argumentos?

Essas reflexões levaram-nos a um mergulho teórico-prático nas perspectivas teóricas assumidas neste estudo. Ao tomarmos a análise epistemológica da produção científica, seguimos o caminho da reflexão filosófica para além da interpretação, buscando, assim, uma dimensão crítica dessa reflexão. Prosseguimos num processo hermenêutico-crítico, pois concordamos com Gadotti (1980 *apud* SANCHÉZ-GAMBOA, 2007, p. 36-37) que a “[...] filosofia tem de um lado uma missão essencialmente hermenêutica (interpretativa) e de outro uma função essencialmente crítica, crítica dos pressupostos do conhecimento”.

A crítica em sua essência epistemológica exige-nos negar a neutralidade científica imposta pelo paradigma positivista. Na acepção da ciência social crítica de base habermasiana, o conhecimento sempre está entrelaçado a interesses humanos, em seus contextos históricos, ideológicos e sociais. Assim, manter neutralidade ou afastar-nos dos círculos de debate fomentados seria contraditório à fundamentação teórico-metodológica que defendemos no estudo.

Outro ponto que contribuiu para nossas reflexões foi uma das regras do Discurso que Habermas (1987a) propõe. Se é lícito a todos problematizarem, introduzirem assertivas, manifestarem suas atitudes e necessidades, seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos.

Como caminho para conduzir nossa participação nos Círculos Argumentativos, assumimos a condição de participantes e mediadores dos debates propostos. A mediação tornou-se, assim como a participação, condição essencial, tendo em vista a nossa implicação como fomentadores dos processos argumentativos. Nossa participação ocorreu desde o “convite” à participação dos outros autores/interlocutores para os círculos, à forma de organização dos argumentos para que todos pudessem participar, à participação com nossos argumentos no debate com base na pesquisa de mestrado que realizamos em 2004 e de nosso olhar interpretativo dos textos.

Ouvir os participantes, exercitar a escuta do outro, sem renunciar à sua proposição ou coagir sua participação, foi um processo desafiante, que exigiu e exige de nós uma atitude de mediação ética.

CAPÍTULO II

CÍRCULO ARGUMENTATIVO I – OS ARGUMENTOS DOS AUTORES-PESQUISADORES ACERCA DOS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO

Apresentamos aos leitores os argumentos dos autores-pesquisadores quanto aos pressupostos utilizados para justificar suas escolhas teórico-metodológicas e epistemológicas. A organização do discurso e as reflexões a respeito dos argumentos permitem-nos considerar que a pesquisa-ação se apresenta nos estudos sobre inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento¹⁵ como alternativa metodológica que permite a dialética ação e pesquisa, teoria e prática. Essa dinâmica se dá, sobretudo, na inserção do pesquisador no campo e na possibilidade de uma estreita relação com os sujeitos do contexto vivido.

Nesse sentido, nos Círculos Argumentativos, problematizamos a base teórico- metodológica da pesquisa-ação. Buscamos dialogar acerca de quais saberes e pressupostos da pesquisa-ação são utilizados nos estudos da área de Educação Especial/inclusão escolar.

¹⁵ Fizemos uma escolha política por utilizar em alguns momentos do texto o termo necessidades educacionais especiais, embora focalizemos o grupo de sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Não citamos durante as análises os alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que esses não foram foco das teses e dissertações aqui analisadas/dialogadas. Entretanto, quando falamos de uma pesquisa-ação que se constitua como engrenagem para a construção de políticas e de práticas que atendam a todos os alunos, incluímos essa categoria de alunos, dada a nossa concepção de educação inclusiva, bem como os preceitos legais da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva instituída em abril 2008.

O espaço do discurso com os autores-pesquisadores permitiu apreender os saberes que constituem a pesquisa-ação.

Do movimento promovido nesse debate, emergem tópicos que incorporam argumentos problematizados pelos 45 participantes do Círculo. A organização dos dados, baseada nas reflexões trazidas pelos autores, permitiu-nos a elaboração de um organograma que expressa o conjunto de princípios¹⁶ teórico-epistemológicos defendidos pelos pesquisadores.

O Organograma 2 representa o conjunto de argumentos levados a discurso pelos autores-pesquisadores, sobre as bases que sustentam os estudos de pesquisa-ação. Esses princípios teórico-epistemológicos referem-se a cinco elementos da pesquisa: o problema de investigação; a compreensão da realidade; os papéis assumidos pelo pesquisador e pelo participante, bem como a relação estabelecida entre eles; o processo de pesquisa; a intenção de mudança.

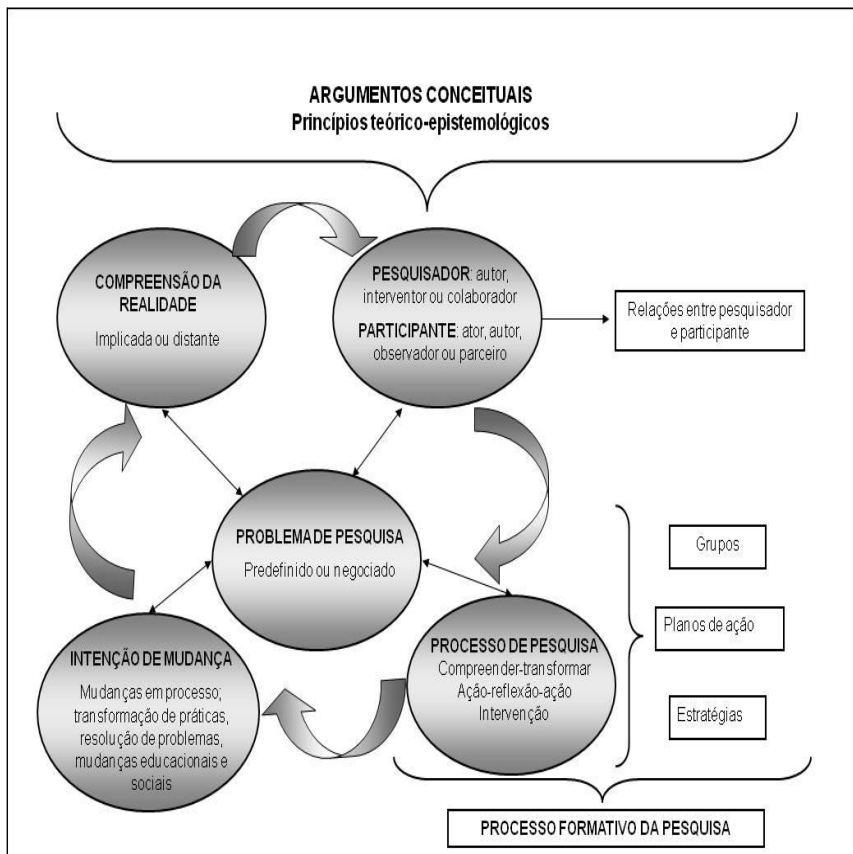
Esses pressupostos da pesquisa-ação argumentados pelos autores-pesquisadores serão discutidos/analizados na segunda seção deste capítulo. Antes, algumas reflexões se fazem necessárias.

Um dos amigos começa a ler seu “livro”. Logo outros pedem a fala, e assim segue a conversa¹⁷...

¹⁶ Tomamos aqui a ideia de princípio destacada por Meirieu (2002, p. 21). Em sua origem, o termo refere-se ao fundamento, ou seja, “[...] o fundamento de um edifício é o projeto que permite, ao mesmo tempo, sua concepção, sua construção e a definição das condições de uso”. No sentido filosófico, afirma Meirieu que um princípio é o que permite julgar a pertinência de uma criação humana em relação ao que constitui sua razão de ser; por exemplo, o princípio de um hospital é cuidar dos doentes para que restabeleçam a saúde. É nesse sentido que os princípios para a pesquisa-ação são destacados no debate com os autores, como fundamento e forma de investigação na produção de conhecimentos em Educação Especial. Parece-nos que como autores engajados nessa perspectiva de pesquisa para a problematização das questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, esses princípios precisam ser amplamente debatidos e argumentados, para que os projetos e processos de pesquisa-ação sejam sólidos e contribuam para a compreensão e transformação dessa realidade.

¹⁷ Em alguns momentos do texto, trazemos frases que costuram os momentos de diálogo com os autores, numa analogia a uma roda de conversas entre amigos “críticos”.

Organograma 2 – Tópicos argumentativos/princípios “para” a pesquisa-ação



Fonte: Almeida (2010).

A ideia de circularidade expressa no Organograma 2, em cujo centro o problema de pesquisa é situado, diz da dinâmica da pesquisa-ação que se manifesta no conjunto dos textos das teses e dissertações. Em grande parte dos estudos, observamos que essa dinâmica não é linear, com procedimentos passo a passo. Entretanto há pesquisas que buscam essa linearidade; mesmo nelas, em determinados momentos, os pesquisadores são surpreendidos pela necessidade de flexibilização e de dinamismo, pois, na pesquisa-ação, para definir o problema, precisamos estabelecer relações com os sujeitos do contexto pesquisado: ao mesmo tempo em que

compreendemos a realidade, inserimo-nos nesse cotidiano, assumimos consciente ou inconscientemente determinado papel e atribuímos ao sujeito uma determinada função na pesquisa. Dependendo do papel atribuído ao ator-participante, ele vivenciará o processo de diferentes modos (como coautor ou observador).

Iniciar processos de ação ou intervenção exige um diagnóstico da realidade capaz de permitir aos envolvidos um olhar do contexto concreto. Em grande parte dos estudos analisados, esse diagnóstico apresenta-se recorrente durante o processo de pesquisa. Nesse sentido, a “ideia” de espirais autorreflexivas de Kurt Lewin continua válida. As proposições de Lewin “[...] apontavam para uma sistematização de momentos de planejamento-ação-observação-reflexão (a chamada *espiral autorreflexiva lewiniana*), que podemos associar com a cultura científica naturalista do seu tempo histórico”.¹⁸

Consideramos que as espirais não podem ser vistas como um processo mecânico de passos a serem seguidos. Concordamos com Kemmis e Wilkinson (2002, p. 43-44), quando dizem que

[...] o processo de pesquisa-ação não é tão organizado como essa espiral de ciclos autocontidos de planejamento, ação e observação e reflexão sugere. Esses estágios sobrepõem-se e os planos iniciais rapidamente tornam-se obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência [...]. O critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não se trata de os participantes terem ou não seguido os passos fielmente, mas se eles têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias práticas e das situações em que exercem tais práticas.

Portanto, o critério de validade da pesquisa-ação está relacionado à conscientização dos autores e dos atores no processo de pesquisa e não ao fato de seguirem os passos ou alcançarem um resultado predeterminado, pois, uma vez que ocorrem momentos de autorreflexão coletiva das práticas e das concepções que as sustentam, as perspectivas e a natureza esperada para os resultados também se alteram. Assim, as intenções de mudança também se modificam. A busca pela transformação das práticas que não atendem às demandas do cotidiano educativo constitui-se tanto

¹⁸ ANDRADE, 2000.

como propósito que define o problema como percurso de pesquisa em mudanças que ocorrem em processo, como objetivo a ser alcançado.

Essa circularidade da pesquisa-ação nos estudos que tomam a discussão da inclusão escolar permite-nos inferir que essa forma de investigar o contexto escolar se distingue de outras metodologias de investigação social, principalmente no que se refere à maneira de conceber o pesquisador e o participante no processo de pesquisa. A concepção do sujeito cognoscente (pesquisador) vai depender dos pressupostos teórico-epistemológicos assumidos no estudo, bem como da real compreensão e entendimento desses pressupostos durante a pesquisa.

Desse modo, esta seção constitui-se a partir do diálogo com os pesquisadores e organiza-se em três itens: as definições e as perspectivas teórico-epistemológicas que fundamentam a pesquisa-ação, o referencial teórico utilizado por alguns pesquisadores para sustentar suas propostas de pesquisa e os paradigmas filosóficos que sustentam as diferentes perspectivas de estudos que adotam a pesquisa-ação.

1. Os termos e definições atribuídos à pesquisa-ação

A conversa ganha fôlego, todos querem falar ao mesmo tempo... A mediadora propõe que cada um conte sua “história” a partir do que vai sendo dito, contado pelo outro.

Os pressupostos assumidos pelos autores colocam para a pesquisa-ação uma outra relação sujeito-objeto, conforme vimos anteriormente. Considerando que a constituição histórica da pesquisa-ação se dá a partir de diferentes abordagens, focalizamos neste item os argumentos dos autores no que concerne aos termos e às definições atribuídas à pesquisa-ação. Partimos da seguinte reflexão: Que intenções e interesses sustentam os significados que atribuímos à pesquisa-ação em nossos estudos? Nosso propósito é instigar a reflexão dessas questões, mais que apresentar respostas para elas.

Diferentes definições são atribuídas à pesquisa-ação. Alguns autores¹⁹ manifestam seus argumentos baseando-se em outros pesquisadores e teóricos que produzem conhecimentos acerca dessa perspectiva metodológica²⁰:

A pesquisa-ação [...] envolve sempre um plano [...] que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relatório concomitante desse processo [...] esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção²¹.

[...] trabalhamos na perspectiva de pesquisa-ação, priorizando a intencionalidade e o sentido de toda a investigação educativa que é “[...] a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (GOMES, 2000, p. 101). Enxergamos, nessa proposta, uma abordagem essencialmente qualitativa, uma vez que “[...] se pretende uma investigação não apenas sobre educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirvam para a transformação da prática”²².

Os argumentos dos dois autores expressam o conjunto de definições trazido pelos outros pesquisadores. Um grupo de autores concebe a pesquisa-ação como planos de ação que devem ser acompanhados, nos quais a ação previamente planejada deve ser controlada. Esses estudos enfatizam a intervenção do pesquisador no campo. Outro grupo enfatiza a transformação da prática educativa como um processo de compreensão da realidade. Esse processo produz conhecimentos durante a investigação para que a mudança ocorra. Portanto a pesquisa-ação é vista como meio de apropriação do conhecimento, um processo de aprendizagem durante a pesquisa. A reflexão que nos instiga reporta-se aos paradigmas que sustentam essas versões da pesquisa-ação.

¹⁹ Os argumentos dos autores das teses e dissertações que constituem conosco as rodas de conversa, por meio dos Círculos Argumentativos, estão referenciados em nota de rodapé para se distinguirem e se destacarem dos demais argumentos de outros autores.

²⁰ Em alguns momentos deste livro, optamos por trazer as citações de teóricos da pesquisa-ação utilizados pelos autores das teses e dissertações, pois dizem de suas opções e escolhas teórico-metodológicas.

²¹ ANDRÉ, 1995 *apud* GONÇALVES, 2003.

²² ELLIOTT, 2000 *apud* BORGES, 2007.

Observamos que, embora haja uma diversidade de concepções e teóricos citados, no conjunto dos estudos, alguns aspectos convergem e marcam essa abordagem de pesquisa: a participação direta do pesquisador no campo; a relação entre pesquisador e participantes, que tende a ser conjunta; a busca pela transformação das práticas.

Os mesmos argumentos apontam para a utilização de termos. Grande parte dos autores-pesquisadores utiliza o termo pesquisa-ação ao expor sua escolha metodológica. Para abordar os fundamentos dessa perspectiva metodológica, utilizam teóricos e autores, como Thiollent (1996) e André (1995).

Durante o debate, chamou-nos a atenção o número de argumentos (16) citados pelos autores sobre a definição que Thiollent (1996, p. 14) atribui à pesquisa-ação:

Um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Uma das autoras afirma que a pesquisa-ação no Brasil é “[...] consolidada a partir de Thiollent (1996), por despontar como uma metodologia de pesquisa educacional com base empírica [...]”²³. A expressividade dos estudos de Michael Thiollent deve-se, sobretudo, à publicação de sua obra “Metodologia da pesquisa-ação”, em 1985. O trabalho do pesquisador tornou-se referência para acadêmicos, pesquisadores e profissionais que buscavam na pesquisa-ação aporte metodológico para suas investigações. Hoje, em sua 16ª edição, o texto de Thiollent é amplamente utilizado.

Embora muitos autores-pesquisadores utilizem o mesmo trecho da obra de Thiollent (1996) citado anteriormente, os contextos textuais e argumentativos diferem: alguns trazem a citação isolada, sem relação com seu estudo; outros dialogam com a concepção de Thiollent com outros teóricos; outros, ainda, tomam o conceito do teórico brasileiro como desencadeador de reflexões em sua pesquisa.

²³ CARDOSO, 2005.

Uma das autoras articula seu objeto de pesquisa aos conceitos desenvolvidos por Thiollent (1996), argumenta que pela pesquisa-ação é possível estudar os problemas, negociações e tomadas de decisões entre os agentes durante o processo de transformação da situação.

É hora de rever essa escola, que se quer inclusiva [...]. Uma maneira de enfrentar a questão pode ser a realização de uma pesquisa-ação, em uma escola, em que participem os professores e funcionários, num mesmo movimento de compreender e transformar a realidade vivenciada²⁴.

Ao trazer as tensões vividas hoje na escola comum, quando somos desafiados pela perspectiva da inclusão escolar, a autora aponta-nos o potencial da pesquisa-ação em dois aspectos importantes: a colaboração e a dialética compreender-transformar. A hegemonia da padronização, da classificação, do isolamento, da técnica e da homogeneização exige, como já ressaltamos, perspectivas investigativas que levem os pesquisadores ao confronto com as formas de conhecimento já postas e insiram a lógica do respeito à diferença, do direito ao currículo comum, da colaboração e da coletividade, da reflexão crítica e de práticas que partam da heterogeneidade da escola. Nesse sentido, concordamos com a autora desse estudo.

Contudo esse potencial da pesquisa-ação pode perder-se, como vimos em muitos estudos de natureza qualitativa. Um dos pontos essenciais está, portanto, na concepção, no tipo de pesquisa-ação assumido no estudo. Nesse sentido, precisamos ficar atentos aos diferentes termos utilizados, pois refletem a maneira como concebemos a relação sujeito e objeto e as concepções de mundo, de homem e de educação que defendemos em nosso estudo. Dos 45 estudos analisados na íntegra, apenas dois utilizam o termo investigação-ação, conforme argumenta uma das autoras.

Pesquisa-ação consiste na recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais [...]. A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve

²⁴ NAKAYAMA, 2007.

ativamente na sua investigação. Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-ação²⁵.

A autora sustenta seu estudo na perspectiva da investigação-ação, utilizando o termo como sinônimo de pesquisa-ação, sem problematizar a utilização de ambos. Outra autora-pesquisadora também se apropria do termo investigação-ação, incorporando a nomenclatura à perspectiva teórico-epistemológica assumida, conforme argumenta:

Todas as ações implementadas foram pautadas pela investigação- ação educacional emancipatória (IAEE)²⁶, enfatizando as ações colaborativas como princípio para a reflexão sobre a citada preocupação temática. A aproximação dos contextos extra e intra- escolares possibilitou desmistificar compreensões teórico-práticas acerca de obstáculos no ensino-aprendizagem²⁷.

Diferentemente do argumento anterior, esta autora traz-nos a perspectiva que sustenta seu estudo. Ela não utiliza os termos como sinônimos. A primeira enfatiza um processo de investigação-ação com ênfase no envolvimento do pesquisador no campo pesquisado. Já a segunda focaliza as ações colaborativas como cerne do trabalho investigativo. Assim, podemos observar que o termo utilizado reflete opções e escolhas epistemológicas dos autores, principalmente na forma de abordar o objeto.

Embora apenas dois autores se reportem ao termo investigação-ação, entendemos como necessário discutir a questão terminológica, por ser um dos pontos de grande divergência e debate entre aqueles que teorizam a pesquisa-ação. Concordamos com Tripp (2005, p. 447), para quem o termo pesquisa-ação “[...] vem sendo empregado de maneira tão ampla que está se tornando sem sentido”. Portanto,

²⁵ BOGDAN; BIKLEN, 1994 *apud* PEREIRA, 2002.

²⁶ IAEE: concepção de pesquisa educacional: Propõe a conduta filosófica de considerar a prática um fundamento para a teoria, no processo de buscar/construir o melhoramento da realidade educacional, enquanto são traçadas concepções concretas como conhecimentos científicos inéditos sobre a realidade local e mais ampla dos envolvidos (CARR; KEMMIS, 1986 *apud* ANDRADE, 2000).

²⁷ ANDRADE, 2000.

os pressupostos da pesquisa-ação estão também relacionados às terminologias e nomenclaturas adotadas nos estudos.

Tripp (2005, p. 446) argumenta que a pesquisa-ação é um dos inúmeros tipos de investigação-ação que se apresentam como “[...] termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Assim, o autor aponta que diversos são os desenvolvimentos que ocorrem a partir do processo básico da investigação-ação, desde a pesquisa-ação à avaliação-ação. No caso dos estudos, os autores utilizam, também, o termo investigação-formação, como veremos adiante.

Para o teórico, essas variações ocorrem seja pela ausência de conhecimento das versões anteriores (“cria-se” uma nova vertente sem conhecer aquelas já constituídas), seja pelo fato de alguns desses processos serem versões mais restritas para um determinado contexto ou situação. No caso dos estudos que analisamos, muitas vezes, os termos empregados não são problematizados.

Desse modo, outra autora, em seus argumentos, apresenta um outro termo como sinônimo para a pesquisa-ação:

Sobre a pesquisa-ação, as várias correntes de estudo concordam com a necessidade de existir sempre um plano de ação, baseado em objetivos; um processo de acompanhamento e controle do que foi planejado, além do relato do processo e resultados. **Esse tipo de pesquisa também é conhecido com o nome de intervenção**²⁸.

Ao explicitar os pressupostos teórico-metodológicos de seu estudo, a autora afirma que a pesquisa-ação é também conhecida como intervenção, sem propor argumentos epistemológicos para essa afirmação. Essa estratégia é, sem dúvida, um dos princípios da pesquisa-ação. Diz, sobretudo, das ações do pesquisador no campo de investigação. Contudo a pesquisa-ação, como temos apreendido com o diálogo com os autores-pesquisadores, não se restringe ao procedimento de intervenção. Outras abordagens metodológicas, como a pesquisa participante e estudos experimentais, utilizam a intervenção.

²⁸ LIMA, 2003, grifo nosso.

Diferentes nomenclaturas são utilizadas por outros autores: pesquisa-ação crítica²⁹; pesquisa-ação colaborativa³⁰; pesquisa-ação crítico-colaborativa³¹; pesquisa-ação crítico-participativa³²; pesquisa-ação crítico-reflexivo-colaborativa³³; pesquisa-ação institucional³⁴; pesquisa-ação sistêmica³⁵; pesquisa-ação dialógica, participante e colaborativa³⁶; investigação-formação³⁷.

Com exceção de dois estudos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e um da Universidade Estadual Paulista (Unesp), essas variações de termos para a pesquisa-ação concentram-se nos estudos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

No que tange às perspectivas de pesquisa-ação e suas bases teórico-epistemológicas, a análise dos estudos possibilitou identificar mais aproximações que distanciamentos nas perspectivas de pesquisas-ações adotadas, embora haja, como vimos anteriormente, uma grande variação nos termos empregados.

É unânime o destaque dado à adoção de uma epistemologia da pesquisa que fomente a transformação da prática, que possibilite a intervenção para a mudança.

Ao assumir a pesquisa-ação em seu estudo, um autor destaca que

[...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática, pois pretende-se uma investigação não apenas sobre a educação, mas que o próprio processo, ao produzir conhecimentos, conduza os sujeitos para a transformação da prática³⁸.

De forma geral, nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados no capítulo referente à metodologia, os estudos assumem que as mudanças são conduzidas em parceria com os

²⁹ GONÇALVES, 2008; BORGES, 2007.

³⁰ ZANATA, 2004; SOBRINHO, 2004; GIVIGI, 2007; VIEIRA, 2007; CAPELINI, 2004.

³¹ MARTINS, I., 2005; ALMEIDA, 2004; MELLO, 2005.

³² MARTINS, I. 2005.

³³ OLIVEIRA, 2007.

³⁴ CORREIA, 2006.

³⁵ MENENGUCI, 2005.

³⁶ OLIVEIRA, 2006.

³⁷ BALDO, 2005; DEVENS, 2007.

³⁸ ALVES, 1999.

participantes da investigação, que são vistos como atores/autores das práticas educativas. Enfatizam, portanto, os processos colaborativos com os profissionais/sujeitos no contexto investigado, o que aparece em alguns textos de forma explícita e enfática e, em outros, de forma implícita.

Observamos, assim, algumas marcas que evidenciam o lugar, a posição e a intenção assumida pelos autores em relação aos elementos que focalizam na discussão das bases teórico-epistemológicas assumidas para a pesquisa-ação em seus estudos, quais sejam: o caráter emancipatório-crítico da pesquisa-ação, o potencial formativo desse tipo de investigação, a aceção à ideia de circularidade complexa e transdisciplinaridade, a análise institucional e a multirreferencialidade como fio condutor para a pesquisa-ação, a fenomenologia como método de investigação e a intenção de construção de uma “teoria da prática”.

Tal fato remete-nos ao mosaico de concepções e perspectivas teórico-epistemológicas (BARBIER, 2002) presentes desde a consolidação da pesquisa-ação como prática de investigação social e educativa (década de 1970), o qual aparece, nos estudos analisados, enunciando, a partir do texto e do contexto do autor/pesquisador, a intencionalidade e o posicionamento político-ideológico assumido em seus pressupostos.

Na busca pela compreensão dos estudos, assumindo o risco da interpretação que situa o intérprete com suas pré-compreensões, identificamos, em nossa análise, sete termos diferentes para definir a perspectiva de pesquisa-ação, conforme já destacamos (APÊNDICE A):

- pesquisa-ação;
- pesquisa-ação colaborativa;
- pesquisa-ação crítico-colaborativa;
- pesquisa-ação/investigação-formação;
- pesquisa-ação sistêmica;
- pesquisa-ação institucional/nova pesquisa-ação;
- pesquisa-ação existencial.

Observamos que a perspectiva de pesquisa-ação assumida pelo pesquisador, ao atribuir-lhe um termo específico, reflete, por sua vez, a abordagem e concepções adotadas na explicitação das bases teóricas que a sustentam. Alguns estudos enfocam, seja no termo

utilizado, seja na discussão teórico-filosófica, as bases epistemológicas que conduzem o processo de investigação: colaborativa, crítico- colaborativa e existencial. Outros ressaltam a abordagem delineada nas ciências sociais: emancipatórias, institucionais e sistêmicas.

Uma das autoras assume a pesquisa-ação colaborativa como

[...] um processo de trocas intersubjetivas de conhecimento e atitudes individuais e coletivas, visando desenvolver alternativas de comunicação, de participação, de realização de tarefas comuns e da concretização de propostas de resolução de problemas da escola, considerando o contexto socioeducacional³⁹.

Quanto à pesquisa-ação crítico-colaborativa, outra autora posiciona-se defendendo que essa perspectiva de investigação/formação pode

[...] facilitar o processo de transformação docente, tendo como cerne a mudança da prática dos professores, seus contextos institucionais e sociais. Vislumbramos, desse modo, uma prática que, a partir da auto-reflexão crítica, contemple a dimensão ideológica, política e social do educador como sujeito que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social [...]⁴⁰.

Nesse sentido, observamos que, mesmo aquelas pesquisas que não explicitam, no termo utilizado, o caráter crítico da investigação, revelam em seus pressupostos teórico-epistemológicos a importância atribuída à criticidade. No entanto, alguns autores enfatizam isso mais que outros. Podemos, assim, observar, no estudo de uma das autoras, que, embora não utilize o termo pesquisa-ação crítica, em vários momentos do texto, perpassa a ideia da crítica expressa na intenção de mudança/transformação: “[...] práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social [...] grupo de estudo ação-reflexão-crítico”⁴¹.

Outros estudos buscam imprimir, além da crítica, a emancipação nos processos de mudança pretendidos pela investigação,

³⁹ JESUS, 2005 *apud* GIVIGI, 2007.

⁴⁰ ALMEIDA, 2004.

⁴¹ GIVIGI, 2007.

concebendo a pesquisa-ação como “[...] um processo deliberado, tendente a emancipar os participantes das limitações colocadas pela dinâmica das concepções, dos hábitos, da coerção e da ideologia”⁴².

Algumas investigações objetivam, pela via da análise institucional, fundamentar uma perspectiva de pesquisa-ação institucional, enfatizando a ideia da análise interna de grupo como forma de potencializar os integrantes à gestão da aprendizagem e do conhecimento na escola, conforme observamos no estudo de uma autora⁴³.

A busca pelos nexos interpretativos levou-nos a desvelar alguns elementos implícitos no escopo do quadro metodológico dos textos. Embora muitos estudos não referenciem a perspectiva da análise institucional, reconhecemos aspectos que compõem a pesquisa-ação institucional, principalmente quando valorizam a “análise interna” como forma de potencializar os profissionais na gestão da aprendizagem e do conhecimento na escola.

[...] almejávamos, com os grupos de estudo e reflexão, configurar espaços de formação continuada na escola, onde os profissionais pudessem refletir de forma crítica e coletiva sobre suas próprias práticas e, em consequência, pudessem produzir novos conhecimentos a partir da relação teoria-prática⁴⁴.

Em seus argumentos, uma das autoras defende a pesquisa-ação integral e sistêmica. Sustenta essa perspectiva em André Morin (2004) e destaca que aqueles que desejam empreender esse tipo de pesquisa-ação precisam primeiramente entender que a pesquisa não é realizada de modo individual. “Quando alguém inicia uma pesquisa no seu próprio campo, ele deve se juntar a membros de equipes e outros participantes; se for solicitado, ele deve se apresentar como uma das pessoas que se engajarão no questionamento e na solução de problemas”⁴⁵. Segundo a pesquisadora, que se reporta a Barbier (2002), isso de certo nos acena para a possibilidade de uma transdisciplinaridade, em que não existam fronteiras entre as

⁴² CARR; KEMMIS, 1988 *apud* SOBRINHO, 2004.

⁴³ CORREIA, 2006.

⁴⁴ ALMEIDA, 2004.

⁴⁵ MENENGUCCI, 2005.

disciplinas e em que as diversidades presentes em cada uma delas possam manifestar-se para o constante aparecimento de novas/outras ideias ou práticas. Observamos que a autora, ao admitir a abordagem sistêmica do pensamento complexo, incorpora a perspectiva transdisciplinar, o que lhe permite a construção de conhecimentos a partir de inter-relações entre saberes e fazeres.

Num contexto de diferenciações e aproximações, percebemos que as fronteiras entre as perspectivas colaborativa, crítica, emancipatória e institucional são muito próximas. O empreendimento de estabelecer ações colaborativas no processo de pesquisa, a busca pela interação constante entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido e a abordagem compreensiva do fenômeno caracterizam essas tendências. Assim, devemos estar atentos, pois, ainda que haja semelhanças entre as abordagens, o pesquisador precisa sempre refletir sobre sua forma de ver a realidade, a educação e a prática educativa. Conforme destacam Cochran-Smith e Lytle (1998 *apud* ZEICHNER; PEREIRA-DINIZ, 2005), se a pesquisa-ação vem sendo implementada de formas muito distintas, ela reflete diferentes compromissos políticos e ideológicos; portanto, diferentes conhecimentos que atendem a diferentes interesses são produzidos.

A reflexão sobre os argumentos dos autores possibilitou-nos, também, vislumbrar a processualidade, o espaço-tempo das discussões na linha de pesquisa e ainda observar que, ao longo dos anos, houve um amadurecimento no que se refere à pesquisa-ação bem como o aprofundamento dos princípios teórico-metodológicos e a busca de bases sólidas e coerentes à proposta de investigação. A partir de 2004, ano que marca a sistematização de encontros do Grupo de Pesquisa Educação Especial/inclusão escolar do PPGE/Ufes, composto por professores, mestrandos e graduandos, observamos que, nos textos, o item dedicado à metodologia amplia-se e, principalmente, os autores buscam consistência teórico-epistemológica coerente com os pressupostos da pesquisa, o problema de investigação e os referenciais teóricos adotados.

Entretanto alguns estudos se mantêm em perspectivas isoladas e pouco aprofundadas, embora articuladas ao referencial teórico de base do estudo. Além disso, a compreensão do quadro teórico-metodológico de uma pesquisa ainda não está clara em alguns estudos, que apenas retomam outros trabalhos para justificar a

metodologia utilizada. É relevante ressaltar que muitas análises ainda estão por ser realizadas, dada a amplitude de nexos possíveis e o diálogo com os autores, com base nos textos.

Nesse cenário, a perspectiva assumida pelo grupo de pesquisa do qual participamos é a da pesquisa-ação colaborativo-crítica, baseada no diálogo entre as abordagens crítico-emancipatória e institucional. Entretanto sentimos a ausência do termo nos estudos, embora não estejamos enfatizando a nomenclatura. A questão que perpassa nossas reflexões refere-se ao porquê de se utilizar ou não o termo e a perspectiva assumida nacionalmente pelo grupo. Pode ser que sistematizar a discussão teórico-prática sobre essa forma de investigação em nossos estudos coletivos seja um caminho possível para superarmos lacunas, a fim de nos conscientizarmos dos fatores impeditivos de nossos saberes-fazer como pesquisadores, pois, se assumimos a crença na pesquisa-ação em sua acepção de conhecimento crítico a partir do diálogo, que tem como objetivo elevar a autoconsciência dos sujeitos como potencial coletivo, como agentes ativos na história (COMSTOCK, 1982 *apud* CARR; KEMMIS, 1988), podemos nos constituir numa comunidade autocrítica de pesquisadores preocupados com a pesquisa-ação e seu potencial na ressignificação das práticas escolares, pela via da formação de professores.

Consideramos que, como grupo que mantém seus vínculos pela perspectiva teórico- metodológica assumida, temos avançado, trilhado caminhos que nos indicam possibilidades e, principalmente, a possibilidade de interlocuções da pesquisa-ação com diferentes pressupostos teórico-filosóficos. Temos buscado constituir processos de pesquisa que procurem superar os limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo. Assim, é possível pensar em alunos e professores como sujeitos de conhecimento.

Há um falso entendimento de que as pesquisas no campo da educação, para não caírem nos pressupostos positivistas, não devem ser rigorosas nem atender aos requisitos da tradição científica (ALVES-MAZOTTI, 2001). Desse modo, devemos estar atentos ao que, nos últimos anos, tornou-se a “glorificação acrítica da pesquisa-ação”, como nos chamam a atenção Zeichner e Pereira-Diniz (2005). A pesquisa- ação precisa estar comprometida com as lutas políticas e

sociais que emergem dos contextos escolares e os transcendem dado o seu potencial de transformação social.

2 As bases teóricas dos estudos e a perspectiva de pesquisa-ação adotada

Os termos e definições atribuídos à pesquisa-ação reportam-se aos diferentes modos de conceber a relação pesquisador e participante, a colaboração, a compreensão e a transformação da realidade. Essas nomenclaturas e significados dados à pesquisa-ação sustentam-se em diferentes pressupostos teórico-epistemológicos. Neste item, discutimos com alguns dos autores-pesquisadores que se preocuparam em sustentar a perspectiva da pesquisa-ação a partir do diálogo com referenciais teóricos assumidos em seus estudos.

Uma das pesquisadoras argumenta que a ação praticada pelos profissionais da educação durante processos de Investigação-Ação Educacional Emancipatória (IAEE) possui as seguintes características:

- a) uma *base materialista histórica* (porque concebe o sujeito situado no espaço-tempo histórico, com o qual mantém relação produtiva de mutualidade); b) *base fenomenológica* (porque interessa-se pelo contexto imediato dos agentes enquanto está acontecendo nas interrelações instaladas e alimentadas desde sua ação em relação com as ações dos outros envolvidos)⁴⁶.

A autora, ao assumir a base materialista histórica e fenomenológica, arrisca-se no diálogo entre abordagens de matrizes diferentes. Esse risco permite-lhe conceber um sujeito que é situado no tempo histórico e que também se interessa pelo contexto imediato das inter-relações estabelecidas com os outros.

A perspectiva histórico-dialética é defendida também por outra autora⁴⁷, ao destacar que o percurso investigativo intencionado em sua pesquisa está relacionado à ideia da mediação, fertilizada nos estudos de Vygotsky e de seus colaboradores. O conceito de mediação é assumido no estudo como forma de apropriação do

⁴⁶ ANDRADE, 2000.

⁴⁷ GONÇALVES, 2008.

conhecimento. Admite-se, assim, que aluno, professor e pesquisador aprendem juntos por meio da mediação.

Temos como fundamentos os pressupostos da pesquisa-ação para participar das mediações, das intervenções e das interações no campo de estudo com todos os integrantes da pesquisa. Dencker (1998), na pesquisa-ação pesquisador e pesquisado agem em parceria na produção e apropriação do conhecimento: os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo⁴⁸.

Para a autora-pesquisadora e os autores por ela citados, essa aprendizagem é propiciada pela pesquisa-ação, que possibilita a parceria entre os envolvidos. Por exemplo, para Vygotsky, a aprendizagem ocorre a partir da mediação com o outro, no contexto social e cultural. A autora⁴⁹ traz uma importante contribuição em sua tese, ao fundamentar a pesquisa-ação no conceito de mediação da aprendizagem vygotskyano, pois sustenta o princípio formativo da pesquisa-ação em termos teórico-epistemológicos.

O envolvimento com o outro na resolução de um problema concreto é visto como meio que permite a aprendizagem pela mediação. Logo, temos uma outra perspectiva na relação sujeito-objeto, na qual sujeitos constroem colaborativamente o conhecimento. Estamos falando de outra racionalidade? Na perspectiva teórico-filosófica que defendemos, a racionalidade comunicativa, os sujeitos interagem em processos de entendimento mútuo, que lhes permitem relacionar-se com o objeto e construir conhecimentos a partir do agir comunicativo.

O aprendizado com o outro pela mediação, que sinaliza para a perspectiva habermasiana de construção de conhecimentos com base nas interações entre os sujeitos, permitiu-nos considerar a relevância do processo em detrimento do resultado final. Uma das autoras⁵⁰ enfatiza que compreender a pesquisa-ação remete à noção de processo. De acordo com Barbier (2002, p. 111), a pesquisa-ação consiste em “[...] uma rede simbólica e dinâmica, apresentando ao mesmo tempo um componente funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir

⁴⁸ GONÇALVES, 2008.

⁴⁹ GONÇALVES, 2008.

⁵⁰ CAETANO, 2007.

de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrita no tempo e no espaço”. Outra autora afirma que não se trata de uma “[...] pesquisa-a-ser-seguida por-ação, ou pesquisa-em-ação, mas pesquisa como-ação”⁵¹. Vemos, assim, três conceitos atribuídos à pesquisa-ação por um número expressivo de autores: a **colaboração**, a **crítica** e a **emancipação**.

Mais que opções metodológicas, esses conceitos, para alguns autores, dizem de suas decisões políticas e éticas. “Para essa pesquisa-intervenção ser realizada como ação ético-política, valores como a cooperação e a solidariedade não poderiam ser entendidos como idealistas, tampouco mecanicistas, mas passíveis de serem gestados no cotidiano escolar”⁵². Em sua dissertação, outra pesquisadora afirma: “Apoiamo-nos, metodologicamente, na pesquisa-ação por esta constituir-se um ato político que se dá no coletivo [...]”⁵³.

Na perspectiva assumida por esses autores, a pesquisa-ação é sustentada pelo compromisso social e político. A crítica é base do modo de concebê-la. De acordo com Carr e Kemmis (1988), a pesquisa científica só tem sentido quando compreende uma temática de investigação que consista num tema da prática social, práticas concretas que surgem dos interesses naturais e sociais vividos pelos homens: “Em nosso caso, a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular e como forma de aperfeiçoamento na formação continuada dos professores no contexto da própria escola”⁵⁴.

Sendo a educação escolar um fazer histórico, num tempo e espaço determinados, ela requer a construção de conhecimento sobre este tempo e espaço no qual se insere, revalidando, confirmando ou criticando e superando o conhecimento elaborado. A atitude de pesquisa e de participação, o conhecimento e a ação, permitirão às escolas, a cada unidade escolar, o movimento interno para adequar-se às demandas sócio-educacionais de seu tempo. Pois, como nos alertava Antoni [...], se a mudança vier apenas de fora da escola, ela será superficial ou traumática⁵⁵.

⁵¹ TRIPP, 2005 *apud* DEVENS, 2007.

⁵² GARCEZ, 2004.

⁵³ DEVENS, 2007.

⁵⁴ ALMEIDA, 2004.

⁵⁵ HUET, 2000.

Pela crítica e pela colaboração, a pesquisa-ação pode possibilitar-nos processos que levem a mudanças que vão se constituindo no diálogo entre teoria e prática. Concordamos com um autor, quando diz: “Em uma palavra, a investigação-ação é um processo deliberado, tendente a emancipar os participantes das limitações colocadas pela dinâmica das concepções, dos hábitos, da coerção e da ideologia”⁵⁶. E só podemos provocar transformações nos modos de fazer educação, se mudarmos concepções e hábitos hegemônicos que nos impedem de edificar uma sociedade democrática e uma educação para todos.

Nesse sentido, para os autores-pesquisadores, produzir conhecimentos que respondam aos interesses escolares, marcados pela diferença negligenciada, requer outros modos de fazer pesquisa. Eles apontam a pesquisa-ação como uma forma investigativa que constrói o conhecimento com o outro, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Acreditam que a pesquisa-ação possa “[...] servir de instrumento de mudança social” (BARBIER, 2002, p. 53). Ter como finalidade a mudança social requer compreender a pesquisa-ação não somente como “[...] uma pesquisa sobre a ação ou para a ação, mas de uma pesquisa em ação”⁵⁷.

Os argumentos aqui discutidos permitem-nos chegar a um entendimento mútuo de que a ação na pesquisa-ação engendra o processo investigativo numa dialética constante entre compreensão e transformação da realidade, uma ação construída com o outro, possibilitando, assim, a construção de conhecimento com o outro e não uma construção solitária e monológica.

Nesse contexto, uma questão é retomada em nossas discussões. Essas ações estariam subsidiadas por quais abordagens filosóficas ou paradigmas científicos?

3. As diferentes perspectivas de pesquisa-ação

A discussão com os autores realizada até o momento mostramos as variações que a pesquisa-ação assume no conjunto de estudos na área de Educação Especial. Logo, podemos inferir a compreensão de que as diferentes perspectivas de pesquisa-ação se originam dos

⁵⁶ SOBRINHO, 2004.

⁵⁷ CAETANO, 2007.

distintos interesses humanos que orientam a construção de conhecimentos.

A literatura científica aponta diferentes tipologias para a pesquisa-ação, a partir das abordagens epistemológicas e filosóficas⁵⁸. Fundamentando-se no pensamento habermasiano, Grundy⁵⁹ (1988 *apud* FRANCO; LISITA, 2004) identifica três modalidades de pesquisa-ação. Grundy sustenta a distinção entre as modalidades de pesquisa-ação em três interesses que guiam os conhecimentos, conforme desenvolvidos por Habermas. Podemos, assim, relacionar os interesses técnico, prático e emancipador aos princípios que orientam as perspectivas de pesquisa-ação técnico-científica, prático-colaborativa e crítico-emancipatória.

⁵⁸ Desroche (2006) propõe uma classificação para a pesquisa-ação em função dos seguintes tipos: pesquisa de explicação ou pesquisa-sobre (uma pesquisa sobre a ação, mas sem ação); pesquisa de aplicação ou pesquisa-para (pesquisa em que o ator é quem dispõe, mas o autor é que propõe) e pesquisa de implicação ou pesquisa-por (uma pesquisa quando há implicação dos pesquisadores na ação dos atores, ou por implicação dos atores na pesquisa dos pesquisadores). Tripp (2005) propõe cinco modalidades para a pesquisa-ação: pesquisa-ação técnica, pesquisa-ação prática, pesquisa-ação política, pesquisa-ação socialmente crítica e pesquisa-ação emancipatória.

⁵⁹ Trata-se de uma obra da pesquisadora Shirley Grundy, disponível em inglês e espanhol, entretanto, não comercializada no Brasil, a qual não tivemos acesso direto.

Quadro 2 - Tipos de pesquisa-ação segundo Grundy (1988)

	Pesquisa-ação	Pesquisa-ação prático-	Pesquisa-ação
Base filosófica	Ciências naturais	Fenomenologia-hermenêutica	Ciências críticas
Natureza	Simples, quantificável,	Múltipla / construída /	Dialética / social / econômica /
Problema	Definido <i>a priori</i>	Definido em situação	Definido em situação baseado em processos
Relação sujeito/objeto	Separada objetividade pesquisador	Interacional	Interacional / crítica
Foco de ação	O problema /	Compreensão mútua / sentidos / mecanismo indutivo	Mútua emancipação / práxis/ mecanismos dedutivo / indutivo
Conhecimento	Normativo	Descritivo	Normativo / descritivo / crítico
Duração	Pequena	Relativamente mais longa / dependência	Longa, estrutural / mudanças nos contextos sociais / emancipação
Natureza	Eventos explicados em termos de causas e efeitos	Eventos compreendidos ressignificados	Eventos criticamente compreendidos em termos de
Propósito	Descobrir leis que regem a realidade / solucionar	Compreender	Analisar criticamente os condicionantes da condição de hegemonia / superar a falsa consciência e produzir mudanças
Relações entre participantes	A direção da ação é imprimida	O poder de ação é partilhado, mas a ênfase recai sobre possibilidade de ação individual	O poder de emancipação resulta totalmente do grupo / advém das compreensões da práxis

Fonte: Franco e Lisita (2004).

Os interesses constitutivos do conhecimento não só representam uma orientação do ser humano para o conhecimento ou para a racionalidade, mas também constituem o conhecimento humano em si. Logo, “[...] é importante recordar que só o conhecimento é insuficiente para preservar e reproduzir a espécie humana. O saber e a ação juntos constituem as estruturas vitais da espécie. [...] nem o conhecimento nem a ação são autossuficientes para assegurar a preservação” (GRUNDY, 1987, p. 27, tradução nossa)⁶⁰. Ambos mantêm uma interação constante. Ainda que Habermas tenha empreendido esforços para argumentar o papel que os interesses cumprem na construção de conhecimentos, podemos dizer que os interesses são, também, constitutivos da ação. Assim, se considerarmos a pesquisa como uma construção social que forma parte da estrutura vital de uma sociedade, tanto o conhecimento quanto a ação das práticas investigativas e, em nosso caso, educativas, estarão determinadas por um interesse cognitivo.

Na busca por tensionar as questões colocadas anteriormente – As definições e os termos utilizados pelos autores expressam uma determinada abordagem filosófica? Logo, expressam diferentes formas de conceber o conhecimento? –, apropriamo-nos das modalidades enunciadas por Grundy, a fim de dialogar com os autores sobre as possíveis “tipologias” de nossos estudos. Traremos uma síntese desse momento do Círculo Argumentativo.

O interesse técnico, assim como os outros interesses humanos, baseia-se tanto na necessidade de sobrevivência e reprodução da espécie humana como nas necessidades da sociedade consideradas de maior importância. O conhecimento gerado é o empírico-analítico, que se fundamenta na experiência e na observação, propiciadas por situações experimentais.

No caso, a pesquisa-ação orientada pelo interesse técnico tem seu foco no processo de intervenção, realizado a partir de um experimento que possa ser conduzido e deduzido hipoteticamente pelo pesquisador, visto que as teorias associadas com esta ciência compreendem conexões hipotético-dedutivas de proposições, que permitem dedução de hipóteses a partir de conteúdos empíricos

⁶⁰ Es importante recordar que el solo conocimiento es insuficiente para preservar y reproducir la especie. El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie.

(HABERMAS, 1987b). Um grupo de estudos aproxima-se da abordagem empírico-analítica⁶¹, seja quanto à definição do problema de investigação, às estratégias durante a pesquisa e às relações sujeito-objeto, seja quanto ao foco de ação.

Nesse grupo de estudos, os autores sinalizam a possibilidade de utilizar instrumentos de coletas de dados, tais como questionários e testes. Para isso, priorizam o controle/acompanhamento das intervenções com o uso de instrumentos de pré-teste e pós-teste. Uma das autoras mostra-nos essa marca da pesquisa-ação técnica: “Após a primeira entrevista, foi então realizada a primeira palestra que contava com um pré e um pós-teste, para verificar a retenção dos conteúdos trabalhados”⁶².

No conjunto de argumentos que se aproximam da abordagem empírico-analítica, observa-se que os participantes da pesquisa são apresentados mediante suas características individuais (idade, formação, tempo no magistério, entre outras). A análise dos dados prioriza os efeitos da intervenção proposta: “Em relação ao conceito de necessidades educacionais especiais, percebe-se que mesmo após a realização do curso a percepção dos professores é bastante abrangente”⁶³.

Nesse sentido, a concepção de ciência está relacionada à concepção de causalidade, na qual “[...] a relação causal se explicita no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e através das análises estatísticas e teóricas” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998, p. 118). O relato escrito de um dos autores mostra essa concepção: “O objetivo principal do estudo foi identificar, descrever e analisar estratégias de inserção da temática da inclusão escolar na organização curricular de cursos de formação de professores”⁶⁴.

Se o interesse técnico se orienta para o controle, o interesse prático aponta para a compreensão (HABERMAS, 1987b). Trata-se de um interesse que busca compreender o meio, de modo que o sujeito seja capaz de capturá-lo como é. O interesse prático baseia-se na

⁶¹ SOUZA, 2001; PEREIRA, 2002; LIMA, 2003; SHIMAZAKI, 2006; GÂMBARO, 2002; PELOSI, 2000; CARNEIRO, 2006.

⁶² GÂMBARO, 2002.

⁶³ PEREIRA, 2002.

⁶⁴ PEREIRA, 2002.

necessidade fundamental da espécie humana de viver no mundo e tornar-se parte dele.

A pesquisa-ação que se sustenta nesse interesse busca, para além da intervenção e da ação direta nos contextos educacionais e sociais, a compreensão da realidade com base em processos de parceria e colaboração entre pesquisador e participantes. Nessa perspectiva, não há a separação entre sujeito e objeto, como no caso do conhecimento gerado pelo interesse técnico, e sim uma relação interativa. Grande parte dos estudos analisados tem suas marcas na abordagem hermenêutico-fenomenológica⁶⁵. O conjunto desses estudos revela uma grande preocupação do pesquisador com momentos/instrumentos/procedimentos /metodologias que contribuam para o movimento de conhecer e compreender a realidade, o que não ocorre na pesquisa-ação técnica.

Observamos que, nessas pesquisas, há uma grande preocupação com a “fase de conhecer/compreender” a realidade. Alguns estudos buscam sustentação teórico- metodológica em outras perspectivas de pesquisa, para ancorar essa compreensão dos contextos. Uma autora⁶⁶ fundamenta-se na concepção das redes de significações, na primeira fase da pesquisa, num movimento de “mergulhar” no contexto para compreendê-lo.

A partir das observações registradas no “diário de campo”, era possível descrevermos as situações que aconteciam a nossa volta e, diante dessas anotações, registrar “*quem participou do mesmo e o que, onde, como e quando ocorreu, tendo sempre em vista*” o “*objeto de estudo e as perguntas específicas*” da pesquisa⁶⁷.

Segundo Sánchez-Gamboa (1998), para superar o nível das aparências, o pesquisador precisa da interpretação e da reflexão, com o objetivo de desvendar o que está intrínseco nos fenômenos. É o movimento pelo qual a autora do estudo citado procura.

Pode-se, assim, observar que a concepção de ciência nos estudos desse grupo que aborda a pesquisa-ação consiste na

⁶⁵ GONÇALVES, 2003; NAKAYAMA, 2007; BORGES, 2007; RANGEL, 2004; MELO, 2006; CRUZ, 2005; MARTINS, I., 2005; CHICON, 2005; GARCEZ, 2004; OLIVEIRA, 2006; CARDOSO, 2005; MELLO, 2005; entre outras.

⁶⁶ MARTINS, I., 2005.

⁶⁷ FERREIRA-ROSSETTI, 2004 *apud* MARTINS, I., 2005.

compreensão dos fenômenos educacionais em suas diversas manifestações e, no caso dos textos analisados, na interpretação dos processos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Essa compreensão propicia ao pesquisador o entendimento necessário para que possa “fazer-ser” parte do contexto pesquisado por algum tempo.

Para Grundy (1987), de todas essas categorias conceituais, a mais complexa refere-se ao interesse emancipador. O interesse pela emancipação trata-se da busca por um estado de autonomia. A emancipação só é possível mediante a autorreflexão. Assim, a conquista da liberdade não se dá de forma individual, e sim coletivamente.

A pesquisa-ação, quando se alimenta do interesse emancipatório, assume os processos grupais de autorreflexão como estratégias indispensáveis ao processo de pesquisa, com vistas a identificar as forças institucionais, educacionais e sociais que impedem a mudança da realidade.

No grupo de autores que trazem argumentos próximos a essa abordagem⁶⁸, observa-se que a definição do problema ocorre a partir de processos de negociação com os profissionais do contexto investigado. Embora os pesquisadores da academia tenham previamente uma temática de pesquisa, o problema vai se constituindo na fase de compreensão e vivência no campo.

Nessa perspectiva, o pesquisador assume um papel diferente do adotado em outras abordagens. De acordo com Grundy (1987), há dois objetivos para o pesquisador nessa abordagem. O primeiro é pretender aumentar a proximidade entre as reais dificuldades encontradas pelos profissionais em um determinado contexto e a teoria usada para explicar e resolver o problema. O segundo é colaborar com os profissionais a fim de tornar explícitos os problemas essenciais, ampliando a consciência coletiva. A pesquisa-ação, nessa abordagem, visa promover a práxis emancipatória e a consciência crítica que se apresenta na política, bem como em ações concretas para promover a mudança.

⁶⁸ ALMEIDA, 2004; SOBRINHO, 2004; BALDO, 2005; GIVIGI, 2007; GONÇALVES, 2008; entre outros.

A relação sujeito-objeto no processo de conhecimento é vista como uma construção, cujo ponto de partida são documentos, discursos, textos, entrevistas, representações e relato de experiências a respeito da ação e do fazer (experiências elaboradas), que se apresentam como expressões de uma totalidade complexa.

Vemos assim a preocupação em contextualizar o objeto.

A trajetória metodológica foi delineada de acordo com os princípios da pesquisa-ação. Essa modalidade de pesquisa tornou-se pertinente dadas suas condições de interferir na realidade, buscando transformá-la conforme as necessidades, expectativas do grupo e condições histórico-culturais do contexto⁶⁹.

Os pesquisadores analisam seus objetos de investigação com base nos contextos institucionais, sociais, políticos; não focalizam somente o contexto pedagógico e/ou educativo, priorizam também a pesquisa-ação prático-colaborativa. Buscam, assim, “[...] apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. [...] compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2008, p. 6).

A *ação*, categoria epistemológica fundamental que marca a concepção de ciência nesse grupo de pesquisas, manifesta-se com a força transformadora que tem na práxis, entendida como a relação entre a teoria e a prática, que se transforma em critério de verdade e de validade científica. O produto dessas pesquisas se dá na crítica que revela tensões e conflitos.

A vivência no contexto educativo: observação e acompanhamento do cotidiano escolar. [...] A reflexão e a análise dos dados desse momento de pesquisa nos permitiram um olhar e uma compreensão mais clara das reais necessidades daquela escola, das demandas daquele contexto, naquele momento histórico e social vivido pelos profissionais e alunos na escola “Movimento”⁷⁰.

A discussão com os autores evidenciou, na maior parte dos estudos sobre os processos de inclusão escolar de alunos com NEE,

⁶⁹ BALDO, 2005.

⁷⁰ ALMEIDA, 2004.

que as perspectivas se encontram mescladas em três abordagens que se sustentam nos interesses técnico, prático e emancipador. A classificação desenvolvida por Grundy, nesses estudos, tem fronteiras interpenetráveis, que possibilitam um diálogo entre os pressupostos das abordagens.

Essas nuances configuram-se, principalmente, no tipo de relação estabelecido entre autores/pesquisadores e atores/participantes. Para Desroche (2006, p. 58), a grande questão das variações da pesquisa-ação “[...] reside no enigma do hífen entre pesquisa e ação, isto é, na cooperação senão entre os dois tipos de personagens, pelo menos entre dois tipos de papéis: o de um *autor* de pesquisas e o de um *ator social*”. Desse modo, algumas perspectivas utilizam o hífen para separar; outras, para juntar.

No que tange aos estudos atuais de pesquisa-ação, muitas distinções podem ser feitas pelos autores, principalmente quando consideramos os aportes teóricos adotados: a teoria crítica da sociedade de Habermas, trazida por Carr e Kemmis, a teoria da complexidade de Edgar Morin e o viés existencial e sistêmico que Barbier e André Morin conferem à pesquisa-ação. Entretanto, Miranda e Resende (2006) apontam algumas aproximações entre essas perspectivas, como, por exemplo:

- a) os autores são incisivos na crítica ao positivismo das ciências sociais, aos limites de sua noção cientificista de pesquisa, de objetividade, de racionalidade e de verdade;
- b) com maior ou menor ênfase, recorrem às abordagens compreensivas para extrair delas as possibilidades do sujeito e dar significado à realidade vivida mediante categorias interpretativas; entretanto, diferentemente dos outros autores, Carr e Kemmis (1988) afirmam que o limite da abordagem compreensiva seria o não reconhecimento de que a realidade pode afetar a consciência;
- c) ambas as concepções vinculam-se à ideia de mudança, de transformação dos atores e de sua realidade;
- d) ambas investigam o conceito de pesquisa na ação, na prática, prevendo a resolução de saberes no campo da prática ou da ação social;
- e) ambas postulam uma noção de totalidade que se afirma referida à prática, abrangendo a ação e a experiência do sujeito;

f) “[...] a pesquisa-ação, mais do que uma abordagem metodológica, é um posicionamento diante de questões epistemológicas fundamentais, como a relação entre sujeito e objeto, teoria e prática [...]” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 516).

Os argumentos trazidos pelos autores indicam, além dessas, outras aproximações: o estabelecimento de ações colaborativas no processo de pesquisa e a busca pela interação constante entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

O debate entre os autores das teses e dissertações no Círculo Argumentativo trouxe argumentos que nos permitiram identificar as seguintes nuances.

Encontramos variações dentro de uma mesma abordagem, como a hermenêutico-fenomenológica, que podem apontar para a pesquisa-ação prático-colaborativa e a pesquisa-ação colaborativa. Na primeira, o foco da intervenção é previamente definido pelo pesquisador, que busca a parceria do participante. Na segunda, procura-se compreender e interpretar os contextos e os participantes, com vistas a construir intervenções colaborativas voltadas para a mudança por meio da parceria com os atores; para tanto, os focos e os problemas são ressignificados com base na compreensão da realidade.

Muitas das variações que encontramos constituem-se a partir da imbricação de diferentes abordagens. Um grupo de estudos fundamenta-se em pressupostos tanto da abordagem empírico-analítica quanto da hermenêutico-fenomenológica⁷¹. O foco da ação está na mudança imediata da prática e na reflexão individual. Embora o pesquisador busque a parceria com os participantes, as intervenções são previamente planejadas, controladas e acompanhadas por instrumentos de avaliação, antes e após a ação. A busca pela parceria se dá pela necessidade de execução do plano de intervenção. Considerando a proposição de Grundy (1987), poderíamos falar em uma pesquisa-ação técnico-prática.

Levando em conta os princípios da abordagem hermenêutico-fenomenológica e crítico-dialética, temos duas perspectivas para a pesquisa-ação. Em um grupo de estudos, observamos a predominância dos pressupostos da primeira abordagem, pois há um forte investimento nos processos de compreensão e interpretação dos contextos a partir da situação-problema, dos mecanismos sociais, econômicos e políticos

⁷¹ ZANATA, 2004; MELO, 2006; PELOSI, 2000.

que influenciam as práticas educativas. É, portanto, crítica das situações postas, em busca da mudança, por meio da reflexão. Poderíamos, assim, conceber esses estudos como de pesquisa-ação colaborativo-crítica⁷². Na perspectiva colaborativo-crítica, os estudos assumem, preponderantemente, em seus pressupostos, principalmente na relação sujeito e objeto e no conhecimento produzido, ora a tendência colaborativa, ora a crítica. O que define o processo de pesquisa é a adoção das bases teórico-filosóficas.

Outros autores, embora constituam seus estudos com base nas mesmas abordagens, apresentam fortes marcas da abordagem crítico-dialética, pois, além das características identificadas na perspectiva anterior, focalizam a crítica incisiva, a busca da emancipação dos sujeitos envolvidos com a participação efetiva do ator. O processo de autorreflexão é coletivo e não somente individual. Esse seria um grupo de estudos de pesquisa-ação crítico-colaborativa⁷³.

Conforme enfatiza Franco (2005), nem toda pesquisa-ação colaborativa é necessariamente crítica. Na área da Educação Especial/inclusão escolar, alguns estudos, por exemplo, de pesquisa-ação colaborativa não trazem a crítica como foco e muitas vezes se aproximam da pesquisa-ação estratégica.

Em análise dos argumentos trazidos pelos autores, observamos um crescente número de estudos que têm proposto diálogos entre as abordagens hermenêutico- fenomenológica e crítico-dialética. É o caso dos estudos empreendidos pelos grupos de pesquisa coordenados por Pimenta (2002, 2005), na Universidade de São Paulo (USP), e por Jesus (2005, 2006, 2007, 2008) na Ufes. Assim, a colaboração e a crítica são enfatizadas de diferentes formas. No cruzamento dessas perspectivas, assumindo a crítica reflexiva como condição imanente à transformação das práticas educacionais,

[...] os facilitadores externos entram em relação colaborativa com os práticos e 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 conseqüências (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4)

⁷² MARTINS, I., 2005; CORREIA, 2006; DEVENS, 2007.

⁷³ HOEFELMANN, 2003; CAETANO, 2007; ALMEIDA, 2004.

Após uma longa conversa, os amigos tentam externar seus entendimentos e consensos (sempre provisórios!).

O diálogo com os autores nesta seção permite argumentar que os princípios atribuídos à pesquisa-ação dizem da processualidade e do movimento que envolve as relações entre autor e ator, a compreensão e a transformação da realidade e o próprio processo de pesquisa. Todos esses princípios estão interligados e têm como foco o problema de pesquisa.

Os diferentes termos e definições atribuídos à pesquisa-ação em alguns momentos aproximam-se e em outros distanciam-se, dadas as referências teórico-epistemológicas que a eles subjazem. O programa de pós-graduação que usa a maior variedade de termos é o da Ufes. Os autores apoiam seus estudos especialmente na perspectiva colaborativa, num diálogo entre as abordagens crítico-emancipatória e institucional. A análise revela, também, que alguns autores utilizam o termo intervenção como sinônimo de pesquisa-ação, o que a nosso ver pode levar a um reducionismo dessa forma de pesquisa.

Foi-nos possível evidenciar que alguns autores procuram uma coerência entre o referencial teórico adotado nos estudos e a perspectiva de pesquisa-ação assumida. Podemos observar que outros vão constituindo bases para a pesquisa-ação a partir de conceitos teóricos.

Nesse sentido, a análise das diferentes perspectivas de pesquisa-ação mostra-nos que há um cenário de variações em termos de abordagens metodológicas. Ao mesmo tempo, o diálogo com os autores evidenciou que classificar a pesquisa-ação fundamentada em paradigmas filosóficos é um desafio, pois, por conciliarem a compreensão e a transformação, os estudos apresentam diferentes momentos de ação, que podem estar sustentados por diferentes abordagens. Ou seja, para um mesmo estudo temos diferentes perspectivas.

Desse modo, instigou-nos aprofundar o debate com os autores das teses e dissertações acerca dos diversos momentos que se constituem no processo de um estudo de pesquisa-ação. Esse é o foco de nossa próxima seção.

CAPÍTULO III

2º CÍRCULO ARGUMENTATIVO - A AÇÃO COMO CONHECIMENTO QUE SUSTENTA A PESQUISA-AÇÃO

Neste capítulo, discutimos os pressupostos teórico-epistemológicos trazidos pelos autores, em seus argumentos como princípios da pesquisa-ação (Organograma 2). Tomamos esses pressupostos com base nas ações empreendidas pelos sujeitos envolvidos na investigação. Desde já, destacamos que, ao focalizar as ações na pesquisa-ação, mantemos a ênfase na dialética entre pesquisa e ação. O que nos faz colocar na discussão com os autores as ações empreendidas na pesquisa são as reflexões que eles levantam a partir dos pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação. Assim, o leitor observará que, ao longo do diálogo, a pesquisa está em foco nos argumentos e análises, embora partamos das ações que, no caso da pesquisa-ação, impõem uma outra forma de pesquisar.

Partimos, assim, do conceito de racionalidade comunicativa de Habermas, procurando dialogar com os autores acerca de como utilizam esses pressupostos e princípios no processo – nas ações – de pesquisa. O diálogo empreendido mostrou-nos a força da *ação intersubjetiva* na pesquisa-ação. Essa ação ocorre de diversos modos, dependendo de como os agentes utilizam os conhecimentos relativos aos pressupostos argumentados no processo investigativo.

Para isso, assumimos, inicialmente, que as ações empreendidas na pesquisa-ação são *ações sociais*. Nosso argumento sustenta-se na concepção de ação social desenvolvida por Habermas (1987a). O filósofo

recorre a Weber, que define a ação social pela orientação que o sujeito imprime a ela, o que equivale a dizer que ela está sempre orientada para um determinado fim racional. No entanto, segundo Siebeneicher (2003, p. 66, grifo nosso), Habermas argumenta que é preciso ampliar o conceito de Weber, “[...] mostrando que a orientação racional da ação não constitui apenas uma realização do sujeito, mas também da **comunicação intersubjetiva**”.

Nesse sentido, uma vez que a pesquisa-ação, independente da perspectiva teórico-epistemológica que a sustenta, implica, necessariamente, o estabelecimento de relações com os outros, o sujeito, além de imprimir ações de pesquisa, precisa comunicar-se intersubjetivamente com os sujeitos-participantes na construção de ações *na/para* a pesquisa.

Em *Teoría de la acción comunicativa I*, Habermas (1987a) considera que, quando o sujeito se utiliza de um saber em ações não comunicativas, ocorre uma pré-decisão do falante a favor de uma racionalidade cognitivo-instrumental, cuja conotação é de uma autoafirmação com finalidade de êxito no mundo objetivo, possibilitada pela capacidade de manipular e adaptar-se às condições de um determinado contexto. Como veremos adiante, os estudos apresentam momentos nos quais essa comunicação é cerceada pelas intenções unilaterais dos sujeitos, geralmente do pesquisador.

Numa outra perspectiva, Habermas defende a utilização comunicativa de um saber em atos de fala a favor de um conceito de racionalidade mais amplo, que se une com a ideia de razão.

Esse conceito de **racionalidade comunicativa** possui conotações que em última instância se remonta à experiência central da capacidade de juntar sem coações e de gerar consenso a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada, assegurando a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 1987a, p. 27, grifo e tradução nossos)⁷⁴.

⁷⁴ Este concepto de *racionalidad comunicativa* posee connotaciones que, en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso, superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto em que desarrollan sus vidas.

Motivados pela possibilidade de constituir uma comunidade intersubjetiva com base na fala argumentativa, estabelecemos espaços discursivos com os autores das teses e dissertações. Utilizamos o saber do campo educacional, sobretudo o conhecimento já produzido acerca das questões teórico-metodológicas e epistemológicas necessárias ao trabalho investigativo em nossas pesquisas-ações.

Uma vez que a pesquisa-ação difere de outras metodologias de investigação, essencialmente pela possibilidade de ação do pesquisador no campo de pesquisa, bem como de sua relação com os sujeitos pesquisados, buscamos superar pontos de vista e saberes individuais construindo uma comunidade investigativa? Caminhamos na busca por entendimentos mútuos, capazes de solucionar os problemas enfrentados no contexto educacional acerca dos processos de escolarização de alunos, especialmente aqueles com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento?

Com a intenção de discutir essas questões, esta seção organiza-se, fundamentada nos argumentos dos autores, em quatro subitens: as relações estabelecidas entre os envolvidos na pesquisa-ação, bem como os papéis assumidos pelo autor e o ator; a forma como se dá a constituição do problema de pesquisa; a relação entre compreensão e transformação da realidade; o processo da pesquisa-ação.

Em cada reflexão acerca desses princípios, o diálogo com os autores se dá a partir da análise habermasiana quanto às formas de utilização do conhecimento. Os atos de fala argumentativos dos autores são tomados em três perspectivas de ações sociais: do *agir comunicativo*, em que se busca *entendimento mútuo* (significa apenas que o ouvinte compreende o conteúdo da declaração ou da solicitação, sem que para isso chegue a um acordo normativo); o *agir comunicativo forte*, em que se busca um acordo comum (intersubjetividade partilhada que determina para além de vontades individuais) e, ainda, o *agir estratégico*, no qual os sujeitos agem conforme seus interesses individuais, exercendo influências uns sobre os outros (HABERMAS, 1987a). Em alguns momentos, identificamos também formas de utilização do conhecimento através de *ações não sociais*, constituindo-se em um agir instrumental com prioridade a deliberações monológicas.

Os diálogos realizados pelos autores-pesquisadores evidenciaram um outro pressuposto da pesquisa-ação: a implicação do pesquisador.

Assim, fechamos esta seção e o capítulo com as questões em torno dessa temática.

Ressaltamos que o espaço do discurso empreendido pelos autores-pesquisadores indica que qualquer enquadramento que tendamos a fazer dos nossos estudos pode reduzir a amplitude do diálogo, pois não se trata de classificar as pesquisas como comunicativas ou estratégicas. Trata-se, sim, de captar a processualidade da pesquisa-ação em seus diferentes momentos de pesquisa e de ação.

1. As relações estabelecidas entre os envolvidos na pesquisa

O pressuposto das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes na pesquisa-ação é foco neste momento do Círculo Argumentativo. O diálogo entre os autores aponta para dois modos de constituição dessas relações: aqueles voltados ao entendimento mútuo pela via da colaboração e da negociação dos processos investigativos e aqueles nos quais há a supremacia das intervenções do pesquisador, configurando-se em ações estratégicas.

Passamos, então, a analisar esses momentos/modos de conceber as relações entre autor e ator na pesquisa-ação.

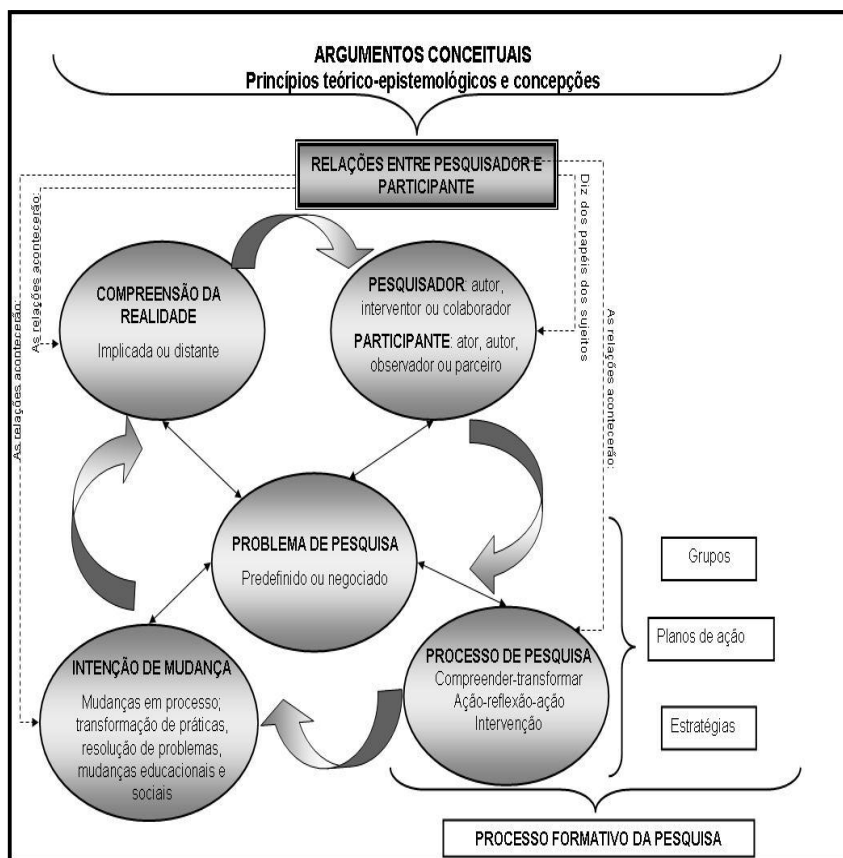
E os críticos-amigos reúnem-se. Sentam em torno da mesa, alguns permanecem de pé. Silêncio. Até que alguns dos amigos começam a conversar. Outros ouvem, observam. Colocam seus pontos de vista. E a conversa segue noite afora...

Os momentos de Discurso com os autores-pesquisadores revelam os pressupostos implícitos e explícitos na utilização do conhecimento sobre pesquisa-ação. Observamos que 35 deles, ao se apropriarem do conhecimento acerca da pesquisa-ação, destacam a intencionalidade e a escolha pelo estabelecimento de interações com os participantes do contexto pesquisado. De acordo com uma das autoras⁷⁵, a pesquisa-ação rompe com a ideia da neutralidade na pesquisa, propondo a interação pesquisador e sujeitos investigados. Outros 10 autores, embora com ênfases mais discretas, também mencionam a possibilidade de a pesquisa-ação oferecer outra relação pesquisador-participante, sujeito-objeto.

⁷⁵ GIVIGI, 2007.

A respeito dos pressupostos teórico-epistemológicos discutidos anteriormente, observamos, a partir do Organograma 2, que as relações estabelecidas entre os envolvidos (pesquisador e participantes) são desenvolvidas com base na definição dos papéis assumidos por esses sujeitos – autor-ator. Os atos de falas expressos nos textos nos mostram que essas relações ocorrem na comunicação e na ação, em diferentes momentos da pesquisa: na discussão acerca da constituição do problema, na compreensão da realidade, no processo de pesquisa e nas ações de mudança. Uma segunda leitura dos princípios argumentados pelos autores-pesquisadores, permitiu-nos elaborar o Organograma 3.

Organograma 3 – Argumentos dos pesquisadores sobre as relações na pesquisa-ação



Fonte: Almeida (2010).

Como se pode observar, o Organograma 3 tem alguns aspectos diferentes do anterior. Aqui a relação entre pesquisador e participantes configura-se como eixo que conduz os demais desdobramentos da pesquisa-ação. Em conjunto, todos os elementos do Organograma compõem, na visão dos pesquisadores, os princípios teórico-epistemológicos da pesquisa-ação. Nesse sentido, as relações entre autores e atores dizem dos papéis atribuídos aos sujeitos e de como essas mesmas relações ocorrem desde o momento da compreensão da realidade, no processo de pesquisa, à intenção de mudança. Todos esses aspectos estão diretamente relacionados à constituição do problema de investigação, que também é influenciado pelas relações entre pesquisadores e participantes.

Nesse sentido, o primeiro movimento do diálogo entre os autores procurou encontrar os diferentes termos utilizados para definir a relação estabelecida. Aparecem com maior frequência, respectivamente: participação, cooperação, interação, parceria e colaboração.

Thiollent (1996) nos mostra que na pesquisa-ação a interação entre pesquisadores e membros situados na investigação é bastante valorizada⁷⁶.

A partir da parceria entre os professores e eu, na formação em serviço [...] ⁷⁷.

[...] pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo⁷⁸.

[...] implica a participação de todos os envolvidos em cada um dos momentos da atividade [...] ⁷⁹.

[...] a colaboração entre o pesquisador e professores envolvidos na investigação [...] ⁸⁰.

Parceria entre pesquisador e pesquisado na produção e apropriação do conhecimento⁸¹.

⁷⁶ RANGEL, 2004.

⁷⁷ BALDO, 2005.

⁷⁸ CARDOSO, 2005.

⁷⁹ ALMEIDA, 2004.

⁸⁰ MELO, 2006.

⁸¹ GONÇALVES, 2008.

O Organograma 3 mostra-nos que os autores, ao reconhecerem na pesquisa-ação uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o outro, percebem que essa relação será sustentada a partir dos papéis assumidos pelo pesquisador-autor e pelo participante-ator. Para Desroche (2006), há uma conotação dialética na pesquisa-ação que lhe é impressa pelo diálogo entre papéis representados pelo autor e pelo ator. “Essa dialética AUT [autor] versus AT [ator] gera uma série de variáveis” (DESROCHE, 2006, p. 51) de tipos de pesquisa-ação, bem como diferentes formas de ação num mesmo estudo.

A parceria entre pesquisador e participantes do contexto, capaz de gerar entendimentos entre os envolvidos, é vista nos estudos destacados como meio de apropriação de conhecimento e mudança de práticas. Segundo Habermas (1987a), quando o sujeito está envolvido na busca do entendimento, ele estabelece relações com o outro. Nesse caminho, uma das autoras diz-nos do papel do participante, e outra ressalta como concebe a relação com o outro.

Sujeitos ativos nas ações/relações a serem desenvolvidas junto com os pesquisadores e que equacionam os problemas encontrados acompanham e avaliam as ações⁸².

Pesquisadora e professores se relacionam mais cooperativamente de forma que ambas as partes ganhem, buscando conceber mudanças na prática docente por meio da reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes que os professores têm⁸³.

A pesquisa-ação, nesses termos, voltada ao entendimento com os outros, constitui-se como um processo

[...] eminentemente pedagógico e político [...], o que leva a possibilidades de envolvimento, troca, modificações nas práticas pela via da demonstração e participação, em um movimento de **fazer com** e, ao mesmo tempo, em uma forma diferenciada de fazer pesquisa. É uma parceria que envolve todos os atores que partem de uma **demandá concreta**⁸⁴.

⁸² MARTINS, I., 2005.

⁸³ BALDO, 2005.

⁸⁴ CAETANO, 2007, grifo nosso.

Logo, a ação está sustentada em um interesse social e comum, capaz de constituir conhecimentos baseada em práticas concretas vividas historicamente pelos homens. Os interesses surgem de problemas que a humanidade enfrenta e aos quais tem que dar respostas. Os interesses são estruturados por processos de aprendizagem e compreensão mútua, resultado da atividade humana motivada, coletivamente, por necessidades naturais (HABERMAS, 1987a).

Para esse grupo de autores, a pesquisa-ação possibilita o envolvimento do pesquisador no campo, apoiando os profissionais do contexto escolar. Uma das autoras toma o pensamento de Thiollent (1996) em seu estudo:

[...] na pesquisa-ação a interação entre pesquisadores e membros situados na investigação é bastante valorizada no trabalho de pesquisa que não somente observe e analise as relações presentes na escola, mas que se proponha a apoiar o professor, buscando dar-lhe condições para a concretização daquilo que se teoriza sobre a melhoria das relações de ensino-aprendizagem⁸⁵.

Os autores defendem, assim, o engajamento do pesquisador no campo de pesquisa.

A perspectiva da pesquisa-ação pressupõe um engajamento do pesquisador com o campo a ser pesquisado, um engajamento coletivo que instiga mudanças, transformações na realidade de um determinado grupo pelo próprio grupo⁸⁶.

Para tal, o pesquisador é visto como um participante ativo nas situações; seu papel pressupõe o estabelecimento de vínculos colaborativos entre os participantes⁸⁷. Nesse sentido, na perspectiva de pesquisa-ação, o “[...] papel do pesquisador é o de acompanhar as ações dos sujeitos da pesquisa, intervir quando necessário”⁸⁸.

Podemos observar que a pesquisa-ação, de acordo com os argumentos dos autores-pesquisadores, propicia o estabelecimento

⁸⁵ RANGEL, 2004.

⁸⁶ GONÇALVES, 2008.

⁸⁷ OLIVEIRA, 2007.

⁸⁸ RANGEL, 2004.

de canais de comunicação horizontais, permitindo, assim, que as ações sejam orientadas pelo entendimento mútuo entre autor e ator. Conforme ressalta Grundy (1982 *apud* MASTERS, 1995), o fluxo de comunicação nesse tipo de ação de investigação deve distribuir-se de modo equivalente entre cada membro do grupo e o facilitador. Assim, destaca uma das autoras, a pesquisa-ação, nessa perspectiva “[...] implica a participação de todos os envolvidos em cada um dos momentos da atividade [...]”⁸⁹. O discurso estabelecido entre os pesquisadores-autores levou-nos a considerar que o papel do pesquisador, quando busca o entendimento na relação com os participantes-autores, é de colaborador e de facilitador das ações a serem empreendidas durante a pesquisa.

O princípio da colaboração aparece nos estudos como um argumento importante para muitos dos autores. O tipo de colaboração estabelecido é determinante dos papéis exercidos pelo autor e pelo ator ou por eles determinados, como nas estratégias empreendidas durante o processo de pesquisa.

No que tange aos papéis assumidos, a colaboração entre pesquisador “externo” e professor pesquisador é assim explicada: “[...] os agentes externos podem legitimamente assumir um papel de facilitador no estabelecimento de comunidades auto-reflexivas de investigadores ativos”⁹⁰. Assim, a intenção do pesquisador-autor é de trazer o participante para o cerne da pesquisa.

Para uma autora⁹¹, a colaboração não significa um todo harmônico, consensual e linear. Reportando-se a Barbier (2002), outra pesquisadora argumenta que,

[...] nesse tipo de pesquisa, não pode haver isolamento, separação entre o individual e o grupal, pois os indivíduos (seres humanos) são sistemas entrelaçados que, para funcionar, necessitam de constante articulação entre si. [...] por ser eminentemente de caráter participativo, requer para sua efetivação, que todos os membros (que conhecem a realidade) se envolvam nos processos de tomadas de decisões e discussões coletivas⁹².

⁸⁹ ALMEIDA, 2004.

⁹⁰ ALMEIDA, 2004.

⁹¹ OLIVEIRA, 2007.

⁹² DEVENS, 2007.

É preciso reconhecer que alcançar a articulação entre o individual e o grupal é uma atividade complexa, que envolve diferentes sentidos e contextos. Por muitas vezes, a ausência de entendimentos mútuos faz com o que a vontade de um impeça o prosseguimento das ações coletivas. Nesse sentido, concordamos com uma das autoras⁹³ quando diz que a colaboração também envolve a ausência de consensos, pois o entendimento do outro e de si mesmo é essencial à pesquisa-ação numa acepção do agir comunicativo. Os acordos, os consensos, virão em momentos de maturidade do grupo e da necessidade que a própria pesquisa impõe.

A cada momento, o debate nos deixava mais inquietos. Indagamos, então, a uma das autoras, como o processo de entendimento mútuo – a colaboração – ocorreu em momentos da pesquisa e tivemos o seguinte ato de fala em seu texto:

[...] durante o processo de construção do caso, não houve distinção entre os parceiros do trabalho. Éramos colaboradoras num trabalho de construção profissional da prática do ensino. Queríamos aprender juntas a fazer um estudo de caso, a trabalhar adequadamente com o aluno surdo e discutir com outras pessoas a importância da pesquisa docente. S., a professora-pesquisadora, enfatizava que o estabelecimento de uma relação afetiva e amigável com certeza influenciou todo processo: “Pois não houve aquela situação hierarquizada entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Foi um momento de partilha, de troca e aprendizagem mútua”⁹⁴.

A autora relata-nos, ainda, que a professora-pesquisadora participou do momento de definição do problema a ser investigado, do processo de coleta e análise de dados e da escrita do capítulo referente ao trabalho desenvolvido (um estudo de caso sobre uma aluna surda).

Podemos considerar que a pesquisa-ação, como forma de produção de conhecimentos, tem-nos ensinado a lidar com nossos próprios interesses e a conciliá-los com os interesses do outro. Ou seja, a partilha pela via do entendimento faz-nos encontrar interesses comuns, pois, conforme acentua Habermas (1987d), os interesses que constituem a construção de conhecimentos são estruturados por

⁹³ OLIVEIRA, 2007.

⁹⁴ ALMEIDA, 2004.

processos de aprendizagem e compreensão mútua, resultado da atividade humana motivada, coletivamente. No caso da docência, a necessidade de descobrir novas/outras formas de ensinar diante das diferenças dos alunos motivou pesquisadora e professora.

Sendo assim, o papel do pesquisador é de mediador e catalisador dos processos⁹⁵. Alguns dos autores afirmam que a pesquisa-ação possibilita um duplo papel: “[...] o percurso teórico metodológico escolhido [...] nos deu liberdade de assumir nossa dupla condição, ou seja, a de profissional e a de pesquisadora de nossa prática”⁹⁶. A mesma autora, prosseguindo em seus argumentos, justifica que essa perspectiva oferece uma outra relação sujeito-objeto.

[...] a pesquisa-ação institucional, em Barbier (1985), situa o investigador como aquele sujeito que está “vivo”, que sente, se ressentido e intervém, sem nenhum temor. Desse modo, foi possível “ultrapassarmos”, em vários momentos de nossa investigação, os limites de distância do objeto estudado⁹⁷.

Os argumentos dos autores destacam que a construção conjunta de possíveis respostas às dificuldades e desafios, na gestão da aprendizagem para todos os alunos, parece “encantar” os profissionais da escola⁹⁸. Por que há tanto entusiasmo por parte dos profissionais da escola quando o pesquisador acadêmico lhe oferece ajuda, apoio?

Dada a natureza das ações na pesquisa-ação estar voltada ao entendimento intersubjetivo, os profissionais parecem encontrar nessa proposta de pesquisa o apoio que muitas vezes não encontram nas atividades cotidianas no espaço-tempo escolar. Isso se deve à natureza educativa da própria pesquisa-ação, que nos vai ensinando a trabalhar com o outro, a rever conceitos e paradigmas que não mais respondem às demandas educacionais e sociais. Concordamos com Kemmis e Wilkinson (2002, p. 45) que “[...] a pesquisa-ação é melhor definida em termos colaborativos. Uma razão para isso é que a pesquisa-ação é um processo social – e educacional – em si”.

⁹⁵ CORREIA, 2006.

⁹⁶ CORREIA, 2006.

⁹⁷ CORREIA, 2006.

⁹⁸ CORREIA, 2006.

Na perspectiva de ações voltadas ao entendimento, os participantes-atores tornam-se também autores da pesquisa, vistos como sujeitos de conhecimento, “[...] membros ativos da investigação, onde cada um dos envolvidos contribuiu para a transformação dos problemas levantados”⁹⁹.

A pesquisa-ação fornece de fato um meio de professores engajarem-se na análise de sua própria prática de ensino de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho¹⁰⁰.

Alguns teóricos defendem que a pesquisa-ação deve ser empreendida pelos próprios sujeitos que atuam nos contextos da prática. Essa perspectiva da pesquisa-ação foi difundida, na década de 1970, no contexto educacional pelas proposições de mudança curricular nas escolas, por Stenhouse (Inglaterra), e pela pesquisa-ação militante empreendida na América Latina, a qual tem como um de seus grandes representantes Orlando Fals Borda, embora este enfatize o lugar dos intelectuais na transformação social.

Outros defensores da pesquisa-ação consideram que “[...] uma condição importante para o sucesso da pesquisa-ação é o estabelecimento de um grupo de educadores- pesquisadores e de facilitadores externos trabalhando em ambiente seguro e colaborativo por um período substancial” (ZEICHNER; PEREIRA-DINIZ, 2005, p. 68). Considerando que o diálogo se constituiu a partir de teses e dissertações, os autores que enfatizam a colaboração comungam dessa perspectiva.

Nessa linha, Carr e Kemmis (1988) defendem a pesquisa-ação crítica, que busca romper com a dicotomia entre pesquisa e prática, autores e atores.

Para que a pesquisa alcance a transformação concreta das situações educacionais reais, precisa de uma teoria de mudança que una os pesquisadores e praticantes numa tarefa comum, transcendendo a

⁹⁹ MELO, 2006.

¹⁰⁰ CAETANO, 2007.

dualidade entre aqueles que investigam e aqueles que estão na prática (CARR; KEMMIS, 1988, p. 170, tradução nossa)¹⁰¹.

Isso implica que as comunidades escolares podem e devem tornar-se participantes, vendo a si mesmas como tais, num projeto social geral pelo qual a educação e as instituições educativas podem ser transformadas criticamente na sociedade como um todo.

As tarefas de uma ciência educativa crítica não podem dissociar-se das realidades práticas da educação nas escolas e nas classes concretas, como tampouco da realidade política de que as escolas mesmas são expressões históricas concretas da relação entre educação e sociedade (CARR; KEMMIS, 1988, p. 171, tradução nossa)¹⁰².

Nesse sentido, uma das autoras faz o seguinte questionamento: “Qual é, então, a relação entre os professores-pesquisadores ativo-críticos e o pesquisador crítico ‘externo?’”¹⁰³. A autora argumenta que, em uma concepção da ciência social crítica, é preciso que os docentes se tornem pesquisadores de suas próprias práticas, de seus entendimentos e de suas situações. Para os pesquisadores que permanecem “externos” aos contextos educativos que estudam, implica novas relações entre pesquisadores e praticantes: “[...] **relações colaborativas**, em que o **‘observador’ se converta em ‘crítico amigo’** que ajuda os atores para que atuem com mais sabedoria, prudência e sentido crítico no processo de transformação da educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 173, grifo e tradução nossos)¹⁰⁴. Essa crítica é concebida como autocrítica e crítica das situações que condicionam as práticas e realidade vividas pelos

¹⁰¹ Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones educacionales reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común, en la que se trascienda la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica.

¹⁰² Las tareas de una ciencia educativa crítica no pueden divorciarse de las realidades prácticas de la educación en unas escuelas y unas clases concretas, como tampoco de la realidad política de que las escuelas mismas son expresiones históricas concretas de la relación entre educación y sociedad.

¹⁰³ ALMEIDA, 2004.

¹⁰⁴ Relaciones colaborativas, em las que el “observador” se convierte em un “crítico amigo” que ayuda a los “actores” para que actúen con mas sabiduría, prudencia y sentido crítico en el proceso de transformar la educación.

sujeitos, uma crítica que promove conscientização e cria possíveis, que traz perspectivas de novas/outras perspectivas; uma crítica propositiva. Habermas diz-nos que se trata de uma crítica socialmente comprometida com a mudança na sociedade.

É nesse sentido que a pesquisa científica em Educação tem a tarefa de manter a interlocução direta entre as práticas imediatas educativas e os contextos mais amplos que as tensionam (históricos, sociais, políticos, ideológicos, culturais).

Nessa mesma perspectiva, embora com bases teóricas diferentes, Barbier (2002) argumenta a favor da formação de um grupo-sujeito constituído por pesquisadores e profissionais.

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 (BARBIER, 2002, p. 103).

Alguns pesquisadores apoiam-se nessa perspectiva de Barbier:

[...] entendemos que os indivíduos pertencentes ao campo de pesquisa em foco devem ser considerados também como pesquisadores, ou pesquisador coletivo, como denomina Barbier (1985). Para nós, a construção das respostas à intenção investigativa desta pesquisa deverá pautar-se numa intervenção que vise a uma construção coletiva e não a um ato isolado e determinista do pesquisador¹⁰⁵.

Esse olhar para o ator, como sujeito de conhecimento, ativo no processo de pesquisa-ação, é salientado por alguns dos autores-pesquisadores, principalmente ao se reportarem ao processo de parceria e colaboração. Essa atuação do participante-ator está diretamente relacionada às atitudes e ações do pesquisador, como podemos observar nos atos de fala a seguir:

Os sujeitos como membros ativos da investigação, onde cada um dos envolvidos contribuiu para a transformação dos problemas levantados. Diante desse princípio, mostramos aos professores, desde o início, a importância que cada um assumia no processo de investigação,

¹⁰⁵ GONÇALVES, 2008.

estimulando-os a situarem suas experiências e tipos de conhecimento que julgavam necessários à sua formação, a fim de atuarem com esses educandos¹⁰⁶.

[...] partir da parceria entre os professores e eu, na formação em serviço, procurei analisar as dificuldades encontradas para levá-los a refletirem sobre a sua prática e sobre a necessidade de promoverem uma educação de qualidade para todos, aberta às diferenças. [...] por meio de um processo reflexivo, puderam repensar sua prática docente, conferindo à pesquisa um cunho formativo¹⁰⁷.

Os dois autores ressaltam a parceria e a colaboração como fundamentais no processo de pesquisa. O ator do processo pode também tornar-se autor na medida em que se torna membro ativo na investigação. Os autores falam-nos, também, que o pesquisador assume nessa perspectiva a função de “mostrar”, “estimular”, “levá-los a refletir”. Podemos observar que os verbos relacionados ao pesquisador dizem, na maioria dos momentos de pesquisa, sobre ações que empreenderam em direção aos participantes. Outra autora ressalta essa ideia:

[...] apoiar o professor, buscando dar-lhe condições para a concretização daquilo que se teoriza sobre a melhoria das relações de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, para que ele também passe a observar, analisar e reorganizar suas próprias ações¹⁰⁸.

Alguns estudos mostram-nos a predominância de ações do pesquisador, logo, de seus atos de fala. Os pressupostos da pesquisa-ação trazem de forma implícita a responsabilidade do pesquisador em “convencer” os participantes da necessidade de mudança de suas próprias práticas. Esse convencimento ocorre de diversas maneiras: em alguns estudos, por imposição; em outros, por insistência, outros pela autorreflexão partilhada; em outros, pelo “contágio”. Uma vez que, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, alguma forma de relação com os atores precisa ser estabelecida, isso traz para o pesquisador – aquele que no *corpus* de análise desta obra propõe a pesquisa-ação – a responsabilidade de promover essa relação de

¹⁰⁶ MELO, 2006.

¹⁰⁷ BALDO, 2005.

¹⁰⁸ RANGEL, 2004.

“parceria”. Assim, coloca-o diante dos riscos de se submeter e submeter o outro, a qualquer custo, a uma parceria que nem sempre será colaborativa.

Por vezes, o pesquisador, na busca por essa parceria, enfatiza suas ações. Um grupo de autores evidencia de forma mais pontual sua atuação em detrimento da atuação do participante.

[...] o investigador se envolve ativamente na sua investigação. [...] O estudo teve como objetivo, também, coletar a opinião dos professores sobre o conteúdo, material e procedimentos didáticos utilizados no curso¹⁰⁹.

A pesquisadora terá o papel de analisar algumas produções escritas e, ao mesmo tempo, atuará com os sujeitos¹¹⁰.

Os pesquisadores em educação podem produzir informações e conhecimentos de uso bem mais prático, inclusive no aspecto pedagógico¹¹¹.

Os autores falam-nos de uma outra forma de conceber os papéis atribuídos a pesquisador e participante e, assim, de uma outra dialética entre autor-ator. O pesquisador envolve-se ativamente na pesquisa na busca pela compreensão da situação e pela mudança mediante suas intervenções. “Procuramos promover intervenções junto à professora, alunos e pais”¹¹². O participante-ator é, nessa perspectiva, sujeito a ser analisado, indagado, com base em instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas e outros) que permitam ao pesquisador prosseguir com suas ações. Temos, portanto, interações estratégicas que são determinadas pelas decisões dos autores que se orientam pelo sucesso das intervenções (HABERMAS, 2004a).

Nesse caminho, um dos autores destaca que em seu estudo procurou “[...] refletir sobre a **validade do processo de intervenções** coletivas para a evolução da compreensão de leitura dos sujeitos de pesquisa”¹¹³. O papel do pesquisador nessa perspectiva “[...] não consiste em modificar pontos de vista, mas, antes, de compreender

¹⁰⁹ PEREIRA, 2002.

¹¹⁰ LIMA, 2003.

¹¹¹ GÂMBARO, 2002.

¹¹² ALVES, 1999.

¹¹³ LIMA, 2003, grifo nosso.

os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”¹¹⁴. Observa-se que cabe ao autor compreender, mas sem focar o entendimento mútuo, ou seja, o ator não precisa compreendê-lo.

Desse modo, nesses estudos, os autores sustentam o pressuposto das relações pesquisador-participante na racionalidade orientada pelo agir estratégico. Nesse caso, a busca pelo entendimento dos planos de ação dos sujeitos, ou seja, de seus interesses e suas demandas, não se constitui como objetivo das interações. Segundo Habermas (1987a), nesse tipo de comunicação, os envolvidos se encontram sob uma condição de dupla contingência: como antagonistas que, no interesse dos planos de ação de cada um, exercem influência sobre o outro. No caso do processo de pesquisa-ação, se os interesses não são negociados e as ações para mudança não são definidas em conjunto, podemos ter uma relação na qual o pesquisador oferece sua intervenção e o participante a aceita devido a seus interesses imediatos. Essa aceitação nem precisa ser manifestada; ele simplesmente deixa o outro conduzir o processo.

Outro grupo de autores-pesquisadores, embora mantenha a ênfase nas ações e intervenções do pesquisador, utilizando instrumentos predefinidos para a comunicação e estratégias de coleta de dados com pré e pós-testes, traz em seus atos de fala momentos de busca pelo entendimento com o participante. Geralmente essa busca aparece enunciada nos fundamentos teórico-metodológicos do estudo.

Esse processo de formação de professores teve como princípio considerar o professor como sujeito de sua ação e não como mero executor de atividades ou técnicas. Através da reflexão sobre sua prática o professor pode compreendê-la, analisá-la e buscar elementos para transformá-la¹¹⁵.

Da ideia de Habermas ao referir-se ao agir estratégico emergem duas reflexões: ao deixar o outro conduzir o processo de mudança, sem envolver-se ativamente, também se deixa para o outro a responsabilidade por tal mudança. Outra questão diz do grande número de pesquisas que destacam a colaboração, entretanto, como

¹¹⁴ BOGDAN; BIKLEN, 1994 *apud* PEREIRA, 2002.

¹¹⁵ PELOSI, 2000.

vimos, quando há em alguns a supervalorização das ações do pesquisador e pouco se fala do participante. Podemos considerar isso como uma real colaboração? Ou seja, é possível falar em colaboração sem pensarmos em processos de entendimento mútuos e acordos provisórios entre os sujeitos?

No contexto do diálogo realizado neste item, os dados analisados evidenciam que, em alguns momentos do estudo, a relação entre pesquisador e participante é horizontal, ou seja, pesquisador e participante ocupam papéis equivalentes. Assim, ambos têm seus saberes reconhecidos como legítimos, sendo, então, movidos à construção colaborativa do conhecimento. Desse modo, a negociação é possibilitada pela busca de entendimentos mútuos entre os participantes da ação, na perspectiva da racionalidade comunicativa. Nesses estudos, observamos que, em alguns momentos, os envolvidos procuram chegar a um acordo comum, que Habermas (2004a) destaca tratar-se de um agir comunicativo forte.

Em outros momentos, observamos que há uma relação unilateral, na qual o pesquisador planeja e executa todo o processo de pesquisa e assume o papel de interventor com base num plano de ação predeterminado, que tem como foco a busca por um efeito desejado. Nesse contexto, os processos ocorrem a partir de estratégias de manipulação de falas, seja do pesquisador seja do participante, numa perspectiva da racionalidade instrumental ou estratégica.

O estabelecimento das relações autor-ator implica um dos princípios teórico-epistemológicos fundamentais da pesquisa-ação: a partir de como a relação sujeito-objeto ocorre, a constituição do problema de investigação é predeterminada ou negociada, conforme abordaremos no próximo item.

2. O problema de investigação: acordos ou vontades individuais?

Uma das tensões que vivenciamos no processo de pesquisa-ação nos estudos que discutem a perspectiva da inclusão de alunos com NEE diz acerca da constituição do problema de pesquisa. De um lado, as exigências da pesquisa acadêmica delimitam ao pesquisador a definição do problema de investigação previamente, ao início de sua pesquisa, antes de ir a campo. De outro, a pesquisa-ação impõe a

necessidade de que o problema seja discutido, negociado e constituído a partir das demandas dos atores do contexto. Outros, argumentam que a pesquisa-ação deve problematizar questões dos próprios atores que se constituirão pesquisadores de suas próprias práticas.

O diálogo com os autores-pesquisadores dos 45 estudos mapeados expressa, sobretudo, as duas primeiras premissas: alguns estudos têm seu problema constituído previamente; outros buscam na negociação das demandas do contexto, tanto da prática como das exigências acadêmicas, alcançar um acordo que constitua o problema de pesquisa.

Vale considerar que a pesquisa da própria prática se constitui foco de discussão no Círculo Argumentativo, em estudos nos quais os pesquisadores acadêmicos construíram processos investigativos a partir da colaboração com os atores. Entretanto, nenhum dos autores dos estudos analisados pesquisou a própria prática.

Desse modo, nos argumentos dos autores-pesquisadores de alguns estudos, percebemos que o problema e os objetivos são definidos *a priori* e depois comunicados aos participantes da pesquisa, como podemos observar no seguinte relato: “O processo iniciou-se com o esclarecimento dos objetivos da pesquisa para a escola e principalmente para a professora da turma”¹¹⁶.

Nesses estudos, o problema de investigação é constituído pelo pesquisador a partir de suas reflexões e de análises da literatura científica, conforme o exposto abaixo:

Fundamentalmente, parece necessário produzir conhecimento sobre como deve ser formado o professor especializado [...]. Na possibilidade de enfrentar todos os desafios e em função da necessidade de melhor delimitar o problema do presente estudo, optamos pela investigação da formação voltada especificamente para o professor do ensino regular, para atuar na Educação Básica, levando em consideração a perspectiva da inclusão escolar¹¹⁷.

O investigador identifica o problema e planeja uma intervenção específica. O ator participa das ações propostas pelo pesquisador.

¹¹⁶ ALVES, 1999.

¹¹⁷ PEREIRA, 2002.

Desroche (2006) apresenta uma concepção próxima de pesquisa-ação, a “participação aplicada”, na qual a pesquisa é feita *para* os atores (profissionais), mas não *por* eles.

Os argumentos desses autores mostram-nos a constituição de ações e de comunicação guiadas pelo agir estratégico, pois não há intenção de entendimento mútuo das demandas, dos problemas e das tensões vividas tanto pelos autores quanto pelos atores, tampouco a negociação, o consenso social que indique o rumo da pesquisa. Vemos, assim, que os sujeitos coordenam seus planos de ação mediante influência recíproca, com intenções individuais, orientadas às consequências (HABERMAS, 2004a), muitas vezes determinadas previamente pelo pesquisador.

Outros autores deixam claro que, a partir dos contatos iniciais com o campo, o pesquisador busca negociar ou flexibilizar o problema de pesquisa baseado nas demandas dos atores da prática. Um dos autores que participam do Círculo Argumentativo expõe que, além do foco da investigação sofrer alterações, a própria escolha metodológica também pode modificar-se após a vivência no contexto de pesquisa.

A proposta inicial do estudo consistia em identificar na intervenção de professores de Educação Física do ensino básico [...]. Todavia, à medida que se efetivou contato com o campo de investigação, novas questões delinearão-se¹¹⁸.

Essa postura ético-política da pesquisadora implicou a necessidade de adaptação constante do projeto à realidade concreta da EMEF Vianna Moog, e não o contrário, sem abrir mão dos acordos firmados anteriormente¹¹⁹.

O problema é definido e/ou redefinido à medida que o processo de compreensão do contexto se desenvolve, e o diálogo entre os envolvidos se amplia na busca por um entendimento mútuo. Assim, pesquisador e profissionais reúnem-se para identificar potenciais problemas, suas causas e possíveis intervenções.

Desse modo, embora os pesquisadores da Academia tenham previamente uma temática de pesquisa, até mesmo um problema

¹¹⁸ GONÇALVES, 2001.

¹¹⁹ CAETANO, 2007.

inicial, é a partir da vivência no campo que o problema vai sendo negociado. Alguns autores argumentam que o problema de pesquisa se constitui a partir da escuta e das trocas intersubjetivas com os sujeitos do contexto educativo. Algumas pesquisas realizam estudos prévios e/ou exploratórios com essa intenção de construção do problema a partir das demandas do contexto.

Uma das autoras destaca que o processo de pesquisa iniciou com uma “fase embrionária” que

[...] serviu como sondagem para escolha do campo a ser pesquisado e, ao mesmo tempo, como um espaço de investigação e formação, principalmente porque se trata de uma fase na qual os questionamentos e discussões acerca da inclusão foram temas de debate e reflexão em um grupo de autoformação¹²⁰.

Na perspectiva de um agir comunicativo forte, alguns dos autores-pesquisadores argumentam que, em determinados momentos da pesquisa, o entendimento mútuo precisa alcançar um *acordo normativo*. A negociação e a definição do problema ou da demanda a ser investigada, conforme destaca uma das autoras, emergiram do diálogo estabelecido com os atores da escola.

O fato de termos como tema a prática docente, formação continuada e pesquisa e utilizarmos a pesquisa-ação colaborativa como abordagem teórico-metodológica levou-nos a, desde o primeiro momento de contato e planejamento dos profissionais da escola [...] vimos acompanhando, desde então, o dia-a-dia da escola e seus profissionais, com o objetivo de buscar formas de suscitar o problema¹²¹.

A autora apoia-se em Barbier (2002, p. 54), para quem, na pesquisa-ação, o problema emerge de um grupo em crise, em um contexto preciso: “[...] o pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva”.

¹²⁰ PEREIRA, 2002.

¹²¹ CARDOSO, 2005.

Assim, outra autora destaca no Círculo Argumentativo que, num primeiro momento de seu estudo, as expectativas dos sujeitos permitiram definir o problema de pesquisa.

Nesta fase foi constituído o grupo de pesquisa, no qual foram levantadas as expectativas e estabelecemos um primeiro intento de abordar o problema a ser pesquisado [...].

O desdobramento do tema em problemas a serem pesquisados foi realizado por meio da discussão e participação dos participantes envolvidos, quando optamos pela Proposta de Educação Inclusiva para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal[...]¹²².

Vemos que, nessa perspectiva, o pesquisador decide, inicialmente, aumentar a proximidade entre as reais dificuldades encontradas pelos profissionais em um determinado contexto e a teoria usada para explicar e resolver o problema (GRUNDY, 1987). Além disso, busca colaborar com os profissionais a fim de tornar explícitos os problemas essenciais, ampliando a consciência coletiva. A pesquisa-ação, nessa abordagem, visa promover a práxis emancipatória, a consciência crítica, que se apresenta na política bem como em ações concretas para promover a mudança.

Nesse tipo de pesquisa, se pressupõe que **as questões a serem problematizadas partam do grupo**, no caso da escola. Porém esta pesquisa **iniciou-se a partir de uma problematização feita por mim, com as necessárias negociações**. Creio que isso se torna um dificultador de nossas ações, pois os sujeitos envolvidos não tinham metas e objetivos comuns, fazendo com que as questões se polarizassem e fosse muito mais difícil ampliar a discussão teórica e planejar outras ações e práticas institucionais. Por vezes, pareciam muito envolvidos; noutras, o grupo parecia pertencer-me, [...]. Portanto, uma das considerações a que este trabalho me leva é que é possível **fazer pesquisa-ação a partir de uma proposta do pesquisador, e suscitar desejos de se fazer grupo e de refletir sobre suas práticas**¹²³.

A reflexão da autora expõe significativamente o que muitos de nós gostaríamos de ter dito em nossas teses e dissertações. Há, sim,

¹²² GIVIGI, 2007.

¹²³ GIVIGI, 2007, grifos nossos.

temáticas, objetivos, questões que constituem a proposta do pesquisador. Contudo, como pesquisadores que assumem a pesquisa-ação, sabemos que essas condições prévias são alteradas, modificadas no movimento das relações com os sujeitos da realidade educativa. Como a autora nos diz, muitas vezes, mais que negociar o problema entre pesquisador e participantes, precisamos mediar entre os próprios atores suas demandas inicialmente divergentes.

Segundo Habermas (2004a), isso remete à intersubjetividade partilhada, que determina vontades para além das preferências individuais. É possível considerarmos a relevância em se alcançar o consenso ao suscitar o problema de pesquisa, para que represente os reais interesses do contexto. A esse respeito, concordamos com Habermas, para quem os conhecimentos são constituídos a partir dos interesses naturais e sociais dos sujeitos concretos. Certamente, estamos nos referindo a um processo complexo, que envolve “abrir mão do eu pelo nós”. De acordo com Habermas (2004a, p. 119), no agir comunicativo forte, que possibilita o acordo/o consenso provisório, “[...] estão em jogo duas pretensões de validade: a sinceridade do projeto ou da decisão e a verdade da opinião expressa”.

Essa busca pelo acordo que possibilite estabelecer o problema, a partir da sinceridade e da verdade de cada membro do grupo, constará do processo de pesquisa-ação, na constituição de ações que possibilitem ou não os entendimentos e acordos.

3. O processo de pesquisa-ação: entendimentos, acordos ou regras de intervenção

Torna-se importante, neste momento do diálogo, retomarmos os Organogramas 2 e 3 para iniciarmos o Discurso com os autores-pesquisadores acerca do processo de pesquisa na pesquisa-ação. Conforme os organogramas, os autores argumentam que um dos pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação é o próprio processo da pesquisa.

Desse modo, nossa discussão com os autores-pesquisadores partiu da seguinte reflexão: Que estratégias de ação são estabelecidas na pesquisa-ação? Elas buscam entendimentos, acordos ou regras de intervenção? Articulam pesquisa e ação?

O conjunto de argumentos dos autores diz acerca de processos que envolvem a construção de planos de ação/intervenção discutidos/negociados ou impostos, o estabelecimento de ações conjuntas entre os envolvidos na pesquisa e a constituição de grupos (de professores, de profissionais, de pais e outros). Essas estratégias, quando concebidas com base no agir comunicativo, configuram-se em processos formativos, ou seja, espaços-tempos de aprendizagem para autores e atores.

A conversa esquenta um pouco. Um dos amigos parece ter tocado num ponto que traz muitas opiniões. Mas todos querem falar...

Historicamente, os debates em torno da pesquisa-ação enfatizam a elaboração de planos de ação e/ou intervenção a serem empreendidos no campo de pesquisa. O diálogo com os autores evidenciou que, dependendo dos diferentes pressupostos teórico-epistemológicos utilizados pelo autor-pesquisador, esse plano se constitui de diferentes formas. Numa perspectiva voltada ao entendimento mútuo, uma das autoras destaca, em relação à pesquisa-ação:

Não obedece a um plano rígido de pesquisa (o plano é redefinido continuamente em função dos resultados e do andamento das pesquisas), utiliza critérios qualitativos, o pesquisador se integra no processo e seu objetivo é agir sobre a realidade imediata. Os membros das situações pesquisadas integram-se na pesquisa¹²⁴.

Conforme sugerido por Trivinõs (1987), demos prioridade ao desenvolvimento de processo ao invés dos resultados finais, diferente da proposta de pesquisa-ação defendida por André (2001), que considera que a pesquisa-ação “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivo, em um processo de acompanhamento e controle da ação”¹²⁵.

Outro grupo de autores sugere que sejam apresentados aos participantes planos de intervenção previamente elaborados.

¹²⁴ GONÇALVES, 2008.

¹²⁵ CASTRO, 2004.

Sobre a pesquisa-ação, as várias correntes de estudo concordam com a necessidade de existir sempre um plano de ação, baseado em objetivos; um processo de acompanhamento e controle do que foi planejado, além do relato do processo e resultados. Esse tipo de pesquisa também é conhecido com o nome de intervenção¹²⁶.

Tanto Thiollent (1986), quanto Bruyne, Herman e Schoutheete (1982) e Cohen e Manion (1994) indicam alguns procedimentos comuns que configuram o plano de ação a ser implementado na pesquisa-ação: identificação do problema, definição de procedimentos de investigação e avaliação do processo de reflexão-ação¹²⁷.

Esses estudos indicam-nos o estabelecimento de estratégias de ação com base em regras de intervenção, próprias do agir estratégico. Um grupo de autores sinaliza a possibilidade de utilizar instrumentos de coleta de dados através de questionários e testes. Para isso, prioriza-se o controle/acompanhamento das intervenções a partir de instrumentos de pré-teste e pós-teste. Uma das autoras mostra-nos essa marca da pesquisa-ação técnica: “Após a primeira entrevista, foi então realizada a primeira palestra que contava com um pré e um pós-teste, para verificar a retenção dos conteúdos trabalhados”¹²⁸.

Na mesma linha, a autora de outro estudo¹²⁹ argumenta que o delineamento de sua pesquisa envolveu uma coleta de dados antes e após o curso, baseada em questionários semiestruturados visando à obtenção das percepções dos formadores dos professores. De acordo com Barbier (2002), esse é um modelo experimental da pesquisa-ação, do tipo cartesiano, geralmente associado ao aperfeiçoamento docente.

O delineamento do estudo envolvendo uma coleta de dados antes e após o curso, baseada em questionários semi-estruturados visando à obtenção das percepções dos formadores dos professores, sobre as possibilidades de inclusão do conteúdo, veiculado no curso, nos programas de formação para o magistério, nível médio e sobre os objetivos do próprio curso em si. O estudo teve como objetivo,

¹²⁶ LIMA, 2003.

¹²⁷ CRUZ, 2005.

¹²⁸ GÂMBARO, 2002.

¹²⁹ PEREIRA, 2002.

também, coletar a opinião dos professores sobre o conteúdo, material e procedimentos didáticos utilizados no curso¹³⁰.

Concordamos com Habermas (1987d, p. 146) que a concepção positivista do conhecimento “[...] tende antes a substituir a acção ilustrada pelo controle técnico”. Desse modo, na concepção da racionalidade técnica, a pesquisa-ação na formação continuada de professores focaliza meios para que os profissionais, rigorosos, solucionem os problemas mediante o uso de estratégias instrumentais. A teoria, nesse sentido, visa solucionar os problemas da prática a partir de questões instrumentais prescritas pelo conhecimento científico.

Nessa perspectiva, o objeto-participante (professores, alunos, familiares e outros), em alguns casos, é reduzido a dados, classificados por variáveis, como idade, tempo de profissão, formação, dentre outras, em situações experimentais monitoradas. Um dos autores acrescenta que, em seu estudo,

[...] através de dois surveys foi realizada a caracterização dos professores itinerantes da área de deficiência física e suas ações pedagógicas, e a caracterização da população de crianças com deficiência física inseridas nas escolas regulares do município [...] ¹³¹.

Vemos que a pesquisa-ação técnico-estratégica herda da perspectiva positivista a separação sujeito e objeto, na qual o pesquisador toma a prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera para realizar uma melhora. Para Bastos (1995), o principal fundamento da visão técnica de pesquisa-ação é a incorporação de todas as teorias e modelos de inovação que recorrem a formas técnicas de racionalização. “Entendem a mudança educativa como um procedimento racional para desenvolver instrumentalmente estratégias efetivas para conseguir resultados específicos na aprendizagem e nos objetivos educativos” (BASTOS, 1995, p. 68).

Observa-se que muitos desses estudos têm como objeto a formação continuada de professores através de intervenções, pela

¹³⁰ PEREIRA, 2002.

¹³¹ PELOSI, 2000.

via de “cursos” e “capacitações” propiciadas pelo investigador, com vistas à mudança de concepções dos atores.

Verificar os efeitos de uma capacitação em serviço sobre as atitudes dos professores de classe inclusiva frente ao aluno com deficiência auditiva;
Investigar se a capacitação mudaria as concepções dos professores em relação à inclusão¹³².

Assim, podemos inferir que um grupo de autores sustenta o processo de pesquisa na coordenação de ações estratégicas, de planos de intervenção que serão controlados pelo pesquisador.

O pesquisador atuando como colaborador e três diferentes professores: um planejamento preliminar; intervenção colaborativa, onde o pesquisador filmava uma determinada aula, aleatoriamente amostrada, de cada professor¹³³.

O programa desenvolvido se estruturou em três eixos temáticos: o atitudinal, o pedagógico e o ambiental, envolvendo discussões teóricas e práticas. Os dados para análise foram coletados a partir de observações, de entrevistas antes e após a intervenção, do registro fotográfico e de questionário¹³⁴.

Alguns autores evidenciam processos e estratégias de pesquisa que apontam ora para um agir estratégico, ora para a busca de entendimentos, como relatado a seguir:

O estudo foi conduzido em duas escolas de ensino fundamental, mais diretamente, em quatro turmas de 1ª a 4ª série nas quais estavam inseridos seis alunos com deficiência mental. Antes e depois da intervenção foram coletadas medidas de desempenho acadêmico e social de todos os alunos das quatro turmas.

A intervenção baseada no ensino colaborativo envolveu o estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático do professor de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum, em alguns dias da semana, além de atividades extra-classe de planejamento, reflexão sobre a prática,

¹³² GÂMBARO, 2002.

¹³³ ZANATA, 2004.

¹³⁴ MELO, 2006.

reuniões com familiares, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos¹³⁵.

A autora, num primeiro, momento expõe o foco no controle das ações, a fim de garantir os resultados esperados e definidos previamente, estabelecendo, portanto, interações estratégicas. Num segundo momento, argumenta que a intervenção se baseou no ensino colaborativo que buscou parceria entre os professores; entretanto não destaca a parceria com a pesquisadora. Podemos inferir que, nesse momento, a autora caminhava para um entendimento ainda superficial.

Contudo grande parte dos autores propõe um processo de pesquisa-ação que desenvolva ações a partir de instrumentos que buscam o entendimento mútuo entre autores e atores.

Implementação de um esquema de identificação e diagnóstico para o aluno, baseado no trabalho elaborado pela Coordenação de Educação Especial tendo por base o modelo da AAMR/92. Houve discussão com os professores participantes para necessárias reformulações¹³⁶.

A autora conta que uma das principais ações em seu estudo se deu com a implementação de um esquema baseado no trabalho realizado por profissionais da Coordenação de Educação Especial e discutido com os professores. Observamos, assim, a intenção de entendimento mútuo entre autor-ator.

Nesse sentido, durante o discurso entre os autores-pesquisadores que visam ao entendimento, ao diálogo e à negociação, são explicitadas diferentes estratégias metodológicas. Parece consensual que essas estratégias ocorram a partir de ações conjuntas: dialogadas, debatidas, coletivas e colaborativas.

Durante a intervenção pedagógica, os problemas que surgiam na prática pedagógica eram resolvidos por meio de uma ação dialogada que envolvia os atores citados, inclusive os alunos sujeitos da pesquisa¹³⁷.

¹³⁵ CAPELLINI, 2004.

¹³⁶ SOUZA, 2001.

¹³⁷ CHICON, 2005.

[...] como o movimento da ação foi construído no espaço coletivo¹³⁸.
No exercício coletivo, o olhar é o que muda primeiro e é ele que não aceita confrontar-se com o já superado¹³⁹.
A ocupação desse lugar só seria possível a partir do trabalho colaborativo¹⁴⁰.
[...] enfatizando as ações colaborativas como princípio para a reflexão sobre a citada preocupação temática¹⁴¹.

As ações colaborativas, dialogadas e coletivas das quais os autores nos falam remetem a refletir a forma como a pesquisa se dá desde o início. Essas ações não surgem num “estalar de dedos”, elas são construídas gradualmente.

Nossas ações colaborativas de formação continuada têm-se caracterizado por apresentar três momentos, que não são lineares, mas que se interpenetram. No primeiro, temos buscado conhecer a realidade em contexto; num segundo momento, por termos experienciado grupos de profissionais altamente heterogêneos, no que tange à sua compreensão de uma proposta de educação inclusiva, temos discutido elementos básicos relativos a essa proposta. O terceiro momento tem-se caracterizado por um processo de grupo de estudos ação-reflexivo-crítico sobre a prática das escolas, a partir das experiências, percepções, atitudes e necessidades dos profissionais (JESUS, 2006, p.209).

Esse movimento do processo de que Jesus (2006) nos fala é também observado em outras metodologias utilizadas, como a mediação, a discussão em grupos, as trocas intersubjetivas e algumas mais específicas, como programas de intervenção. Retornamos aos argumentos e procuramos identificar os significados das estratégias expressos pelos autores.

Para que isso [objetivos da pesquisa-ação crítico-colaborativa] possa ser traduzido em **ações colaborativas** faz-se necessário desenvolvermos um trabalho fundamentado em três momentos, que, segundo Jesus (2005), “não são lineares, mas se interpenetram”. Esses

¹³⁸ ANDRADE, 2000.

¹³⁹ GARCEZ, 2004.

¹⁴⁰ CAETANO, 2007.

¹⁴¹ GIVIGI, 2007.

três momentos consistiriam primeiro, em “conhecer a realidade do contexto” pesquisado; segundo, por encontrarmos no ambiente educacional “grupos de profissionais altamente heterogêneos” e cada um ter uma compreensão diferenciada a respeito da concepção da educação inclusiva, em discutir “elementos básicos relativos a essa proposta”; e terceiro, em fomentar um “grupo de estudos ação-reflexivo-crítica sobre as práticas das escolas, a partir das experiências, percepções, atitudes e necessidades profissionais”¹⁴².

O processo interpretativo revela as condições previstas e efetivadas dessa relação entre o pesquisador e os atores do contexto. Percebemos que as ações mediadoras (colaborativas, trabalho conjunto, entre outras) ocorrem a partir de momentos/fases que incorporam o compreender, o vivenciar e o intervir. Essas estratégias encontram nos grupos, nos debates, nos espaços coletivos o *locus* necessário a seu empreendimento que, por sua vez, sinalizam as intenções do autor, sobre a pretensão que tem com o estabelecimento dessa relação.

Podemos observar que é a partir dessas ações conjuntas, pela via do diálogo e da colaboração, que os espaços coletivos são construídos.

[...] o movimento da ação foi construído no espaço coletivo [...]. O exercício do debate, entendido como confronto de posições e não de pessoas, não se dá de forma espontânea; é uma construção que só pode ser realizada pelos participantes nos espaços coletivos de trabalho. As discussões das regras de convivência, as tomadas de decisões e a realização de atividades que articulem várias disciplinas e professores foram um movimento importante para a realização de bons encontros¹⁴³.

[...] ampliando-se gradualmente a participação no projeto de forma a incluir todos os implicados na prática por meio da colaboração¹⁴⁴.

Esse grupo de autores enfatiza em seus estudos aspectos e estratégias tradicionalmente abordados pelos teóricos da pesquisa-ação: as espirais reflexivas, o trabalho com grupos e o desenvolvimento de processos formativos no fazer da pesquisa-ação.

¹⁴² MARTINS, I., 2005, grifo nosso.

¹⁴³ GARCEZ, 2004.

¹⁴⁴ ALMEIDA, 2004.

Observa-se, a partir dos dois argumentos anteriores, que, embora o primeiro estudo priorize um movimento processual de aprendizagem que busca conduzir mudanças a partir do diálogo contínuo e o segundo destaque fases (fase da ação) remetendo à ideia das espirais reflexivas, num sentido de passos seguidos, ambos destacam a necessidade de negociação no processo de pesquisa.

A literatura específica acerca da pesquisa-ação toma como um dos pressupostos do processo de pesquisa o movimento de espirais reflexivas que originalmente foi construído por Kurt Lewin, conforme discutimos no início deste capítulo. No Círculo Argumentativo, alguns autores argumentam sobre as espirais.

O movimento de pesquisa, neste momento, se envolve e se contempla em um espiral de ciclos auto-reflexivos, que abrangem ou abrangeram “planejamento de mudança; ação e observação do processo e das conseqüências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas conseqüências, e então; replanejamento, e assim por diante”¹⁴⁵.

A crítica e a colaboração, em alguns estudos, aparecem relacionadas às espirais. Uma autora insere-se na discussão e sustenta a prerrogativa de que a pesquisa-ação deve ocorrer na espiral de planejamento, ação, observação e reflexão.

[...] todas essas atividades inter-relacionadas sistemática e autocriticamente, e implica a participação de todos os envolvidos em cada um dos momentos da atividade, ampliando-se gradualmente a participação no projeto de forma a incluir todos os implicados na prática por meio da colaboração¹⁴⁶.

No discurso realizado, outra pesquisadora trouxe importantes contribuições acerca das espirais:

Através da vivência de ações colaborativas, conduzidas pelos momentos da espiral auto-reflexiva lewiniana de planejamento-ação-observação-reflexão, deu-se o procedimento de investigação-ação educacional da situação-problema proposta¹⁴⁷.

¹⁴⁵ KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 43 *apud* CAETANO, 2007.

¹⁴⁶ ALMEIDA, 2004.

¹⁴⁷ ANDRADE, 2000.

Observamos que esse movimento de reflexão/planejamento-ação/observação-reflexão/avaliação sustenta o processo de pesquisa em muitos estudos, embora alguns dissertem sobre esse aspecto de forma mais discreta ou implícita.

Portanto, essa é a ideia de ressignificação das espirais autorreflexivas de Lewin, no sentido de constituir como retorno ao vivido a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, reflexões acerca das perspectivas e possibilidades e avaliação formativa do processo. “É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 243). Sobre cada momento das espirais, um dos autores-pesquisadores destaca:

O exercício da fala e da escuta na situação de estar *face a face com o outro* [em seu estudo, esse movimento] propiciava-nos um intercâmbio contínuo de idéias e de percepções [...]. Numa palavra, possibilitava que nos tornássemos investigadores de nossa própria prática, dava-nos um outro “lugar” no processo de lidar com as questões relativas à escolarização do(a)s aluno(a)s que apresentam NEE¹⁴⁸.

E, em alguns estudos, esse movimento de espirais sustenta o empreendimento de ações na constituição de grupos. Ao relatar um dos momentos do processo de pesquisa, uma autora enfatiza:

[...] participação, planejamento e intervenções nos encontros semanais de formação continuada organizados pelo Setor de Educação Inclusiva. A organização do evento ficava sob responsabilidade do Setor de Educação Inclusiva. Nossa participação configurava-se no debate e reflexões acerca dos textos estudados e temas¹⁴⁹.

Uma autora fala sobre o empreendimento de ações na pesquisa-ação a partir do trabalho com grupo:

O trabalho aconteceu, no grupo de professores, em quinze encontros, no grupo de estagiários, em dois encontros, e, com a família, em apenas um encontro, grupos que se construíram a partir do entendimento de uma realidade que não é estática. O ponto de partida foi conhecer os processos de inclusão dessa escola, as práticas que os produzem. O grupo foi construído

¹⁴⁸ SOBRINHO, 2004.

¹⁴⁹ GONÇALVES, 2008.

numa perspectiva de construção coletiva, um grupo que fosse espaço de descobertas, de criação, com uma organização o menos diretiva possível, partindo do pressuposto de que não existe uma verdade posta e não há detentores da verdade, nem de que os outros são receptores passivos. É preciso reconhecer que diversos saberes estão colocados quando se fala de grupo, e reconhecê-los é ponto de partida [...] ¹⁵⁰.

Nesses termos, os entendimentos ocorrem com base em atos de fala. Todos têm o mesmo direito de participar do Discurso, expor seus argumentos e assim alcançar um consenso provisório. Desse modo, Habermas (2002) diz que, no Discurso [da pesquisa-ação] havemos de considerar algumas premissas: ninguém que possa trazer uma contribuição relevante deve ser excluído; todos devem ter as mesmas chances de se expressar sobre as coisas; os participantes devem pretender o que dizem, ser sinceros, e a comunicação deve estar livre de restrições e coações.

Um dos autores trouxe o empreendimento do trabalho com grupos de pais de alunos com deficiência, que nos pareceu interessante:

[...] o grupo de pais/mães caminhou no sentido de refletir o tipo de atendimento realizado pela escola, apontando novas/outras possibilidades de organização pedagógica e administrativa perante as necessidades do(a)s aluno(a)s com deficiência ¹⁵¹.

O percurso desse grupo forjou a constituição de outro grupo com os profissionais da escola, a fim de realizar o “[...] planejamento das reuniões com os pais pela equipe de coordenação composta por uma professora de 1ª a 4ª séries, uma professora de 5ª a 8ª e a coordenadora do LP, que demonstraram interesse em participar dessa Equipe” ¹⁵².

Segundo o autor, “[...] o caráter emancipatório e de aprendizagem do grupo demandou a organização de três encontros com todos os profissionais do turno matutino para discutir/socializar as demandas apresentadas no grupo de pais” ¹⁵³. O autor-pesquisador

¹⁵⁰ GIVIGI, 2007.

¹⁵¹ SOBRINHO, 2004.

¹⁵² SOBRINHO, 2004.

¹⁵³ SOBRINHO, 2004.

destaca que reuniões de planejamento e mesmo os encontros com os pais/mães eram concebidos como espaços de formação.

Acreditamos que a constituição de grupos autorreflexivos na pesquisa-ação

[...] envolve, assim, um processo de auto-reflexão filosófica e sociológica sobre nossos valores humanos, éticos e sociais que nos constituem como hoje somos e como desejamos ser, isto é, se desejamos um outro modo de ser/estar no mundo com os outros (ANJOS; ALMEIDA, 2007, p. 445).

Entendemos o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “formar-se” e “mediar formações”, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa (JESUS, 2007).

O trabalho com grupos, para alguns autores, possibilita aos membros conscientizarem-se dos aspectos que impendem a concretização de práticas que atendam a todos os alunos na escola:

A construção de grupos de estudos e reflexão possibilitou aos profissionais identificarem tensões e dificuldades no trabalho educativo, permitiu-lhes, por meio da auto-reflexão crítica e partilhada, apontar dispositivos de mudança necessários à ressignificação de suas práticas. Assim, o diálogo entre teoria e prática propiciou-lhes questionar suas próprias ações e agir sobre elas. Como nos diz Carr e Kemmis (1988), a teoria cumpria, naquele momento, a função de denunciar as contradições existentes nos atos educativos e sociais, nos quais as práticas estão inseridas¹⁵⁴.

Acreditamos numa perspectiva de pesquisa-ação crítica empreendida pelos autores e atores, como constituintes de uma comunidade autocrítica de pesquisadores, que possam interpretar e superar as distorções ideológicas presentificadas nas práticas educacionais. Segundo Carr e Kemmis (1988), a autorreflexão organizada exige a participação dos investigadores nas ações sociais que estudam e que os participantes se convertam em investigadores.

Diante desse princípio, mostramos aos professores, desde o início, a importância que cada um assumia no processo de investigação, estimulando-os a situarem suas experiências e tipos de conhecimento

¹⁵⁴ ALMEIDA, 2004.

que julgavam necessários à sua formação, a fim de atuarem com esses educandos¹⁵⁵.

Acrescente-se, ainda, que os grupos exigem o estabelecimento de uma relação de confiança que permite contribuições francas tanto na condução do próprio grupo quanto nas observações e análises das aulas dos demais participantes¹⁵⁶. Há, portanto, a necessidade de se construir “trilhas seguras” (JESUS, 2007), bases teórico-epistemológicas e relações intersubjetivas capazes de implementar a confiabilidade mútua entre os membros do grupo.

Esse movimento dos profissionais, que lhes permitem constituírem-se como grupo, gera, por sua vez, a declaração dos conflitos existentes na escola. Isso ocorreu, de forma sistemática, a partir do sexto encontro, quando os profissionais passaram a sentir-se mais seguros e respaldados para expor suas opiniões. [...]. Desse modo, o próprio movimento de mudança do grupo constitui-se numa tensão para alguns profissionais da escola¹⁵⁷.

No momento de organização da ação, momento essencial na mediação entre teoria e prática, conforme nos descreve Habermas, quando se tomam decisões reais, os interesses pessoais dos membros do grupo se chocam. Os interesses individuais podem entrar em conflito com os interesses do grupo. Portanto, qualquer decisão de atuar em um sentido ou outro ameaçará a integridade do grupo; as decisões devem ser tomadas com cuidado e prudência; os membros devem estar de acordo em submeterem-se às decisões democráticas do grupo (CARR; KEMMIS, 1988). Assim, o trabalho em grupos remete ao agir comunicativo no qual cada um deve entender o outro e assumir a necessidade do (acordo) coletivo.

Um grupo de autores evidenciou em seus atos de fala que é possível e necessário construir acordos em alguns momentos do processo de pesquisa-ação. Um dos autores relata, no Círculo Argumentativo, a possibilidade de uma mudança que parta de um grupo de professores e familiares em uma instituição escolar e atinja, pela via da pesquisa-ação, a escola como um todo, a partir do

¹⁵⁵ MELO, 2006.

¹⁵⁶ CRUZ, 2005.

¹⁵⁷ ALMEIDA, 2004.

momento que o entendimento mútuo progrida pela negociação para a construção de um acordo coletivo. Foi, então, elaborado um documento intitulado Política de Educação Inclusiva da Escola Diamante: “Ao final de oito reuniões foi possível elaborar um “documento” que pudesse contribuir na reformulação do PPP”¹⁵⁸.

O autor esclarece:

A sistematização desse documento evidencia que o grupo de pais/mães caminhou na tentativa de estabelecer uma linguagem própria, disseminando um discurso contrário àquele estabelecido pelas elites dominantes, arraigado nas formas de organizar o trabalho educativo escolar e mesmo de elaborar políticas públicas para os sistemas de ensino¹⁵⁹.

A pesquisa-ação empreendida por outra autora-pesquisadora em sua tese de doutorado evidencia os movimentos gerados pelo processo de investigação, que incorpora ações com professores e alunos na escola, expandindo-se em movimentos mais amplos no contexto. Nesse sentido, vale concedermos um tempo maior para uma autora relatar seus argumentos:

A pesquisa-ação, do ponto de vista teórico deste estudo, concebe a intervenção como um movimento coletivo entre os sujeitos no campo de pesquisa. Esse movimento não pode limitar-se somente à prática imediata da sala de aula.

A vivência da prática com os alunos-foco desta pesquisa permite-nos inferir que se, por um lado, temos a prática pedagógica como um ponto de partida para pensar como as demandas das escolas são afetadas pelas questões sociais, econômicas e políticas, por outro, não podemos desvincular a prática pedagógica das questões teóricas do conhecimento. Nesse ponto residiu nossa maior preocupação.

Como trabalhar em uma pesquisa as questões pertinentes ao macrosocial, ao político e ao econômico que afetam a prática e, concomitantemente, trabalhar as questões teóricas que fundamentam as práticas educativas?

[...] neste estudo, o processo de pesquisa-ação focalizou a prática/mediação junto aos alunos, porém não desvinculada das questões que explicitam e desvelam a realidade, o que impulsionou

¹⁵⁸ SOBRINHO, 2004.

¹⁵⁹ SOBRINHO, 2004.

uma ação instituinte de novas possibilidades de pensar as políticas públicas dentro da realidade do Município.

Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de pesquisa-ação vivenciado pelo pesquisador coletivo buscou dar um passo para além do praticismo, para além do imediato da sala de aula.

[...] o grupo de pesquisador coletivo que se instituiu vai colocando-se à prova, socializando a produção de conhecimento como representação de sua ação, de sua prática, de sua elaboração crítica com seus pares, por meio de apresentação em Seminários dentro do próprio Município, em Seminários e Encontros [...], ou em eventos científicos nacionais¹⁶⁰.

Os autores mostram-nos o potencial da pesquisa-ação na construção de conhecimentos a partir da crítica contextual, do alargamento dos contextos que interferem diretamente nas práticas sociais: uma crítica emancipatória.

Habermas (1987b, p. 8) ressalta que a emancipação somente é possível pela mediação de uma teoria crítica que possibilite aos indivíduos as condições para se conscientizarem das limitações e distorções de suas condições de existência. “O meio para alcançar essas intenções é o da crítica ideológica, tal como propôs Marx”. Nessa perspectiva, espera-se que a pesquisa-ação se constitua em um processo que leve os participantes a desenvolverem um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las.

Observa-se, a partir dos argumentos e discussões com os autores, que a pesquisa-ação, quando guiada pelo agir comunicativo, encontra, nos grupos reflexivos e nas ações conjuntas, caminhos que desencadeiam processos de aprendizagem entre os sujeitos envolvidos. Um dos autores argumenta que a utilização do método da pesquisa-ação possibilita perceber a importância para o processo de aprendizagem e de reflexão de todos os sujeitos envolvidos no processo de intervenção, na busca pela solução de problemas enfrentados no cotidiano da escola diante da inclusão escolar de alunos¹⁶¹.

Um autor-pesquisador destaca o que observou em seu estudo:

[...] os profissionais que se dispuseram a fazer parte da equipe de coordenação [do grupo de pais/mães] se engajaram na implementação

¹⁶⁰ GONÇALVES, 2008.

¹⁶¹ MELO, 2006.

daquela proposta de trabalho. Concebiam as reuniões de planejamento e mesmo os encontros com o(a)s pais/mães como espaços de formação [...]”¹⁶².

Outros autores remetem o potencial de aprendizagem dos autores-atores ao trabalho desenvolvido nos grupos¹⁶³.

Como resultado da adoção do grupo de focalização para efeito de coleta de dados, observa-se a influência mútua dos participantes, expressa em novas percepções sobre o tema focalizado. Eles aprendem uns com os outros e podem ser levados a rever atitudes e opiniões, ampliando pontos de vista anteriores em decorrência do caráter evolutivo das discussões fomentadas¹⁶⁴.

Vale destacar, conforme argumentam alguns autores¹⁶⁵, que o aprendizado construído na pesquisa-ação na perspectiva do agir comunicativo é mútuo: pesquisador e participantes aprendem a partir da autorreflexão coletiva.

Durante todo o processo de pesquisa, fui levada a pensar sobre minha produção, numa atitude crítica sobre meu saber e o meu fazer. No grupo, com o movimento de reflexão, crítica, divergências de posições, fui destruindo conceitos e construindo outros, desconstruindo certezas, descobrindo o que é um “processo de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação”¹⁶⁶.

O diálogo com os autores evidencia o potencial formativo gerado no processo de pesquisa-ação, uma formação que se constitui no trabalho com o *outro*, a partir de entendimentos que geram a colaboração, portanto, o aprendizado com o *outro*. Esse é um dado relevante, visto que essa formação transcende a aprendizagem dos professores. Ela ocorre em grupos de pais, nas ações colaborativas com gestores e técnicos, com os próprios alunos. Além disso, como

¹⁶² SOBRINHO, 2004.

¹⁶³ GONÇALVES, 2008; HOEFELMAN, 2003; BORGES, 2007; ZANATA, 2004; ALMEIDA, 2004; MELLO, 2005; ANDRADE, 2000; CORREIA, 2006; entre outros.

¹⁶⁴ KRUEGER, 1998 *apud* CRUZ, 2005.

¹⁶⁵ ALMEIDA, 2004; CARDOSO, 2005.

¹⁶⁶ PIMENTA, 2005, p. 101 *apud* GIVIGI, 2007.

foi destacado por alguns autores, constitui-se no processo de formação do próprio pesquisador.

É nesse sentido que, ao concebermos a pesquisa-ação como um processo de aprendizagem, admitimos que haja na pesquisa-ação **mudanças em processo**. Isso ocorre principalmente a partir da dialética compreender-transformar a realidade, como discutiremos a seguir.

4. A ação intersubjetiva como mediadora dos processos de compreender e transformar a realidade

Conforme temos discutido ao longo deste capítulo, a ação na pesquisa-ação constitui-se sobretudo nas relações estabelecidas entre autor-pesquisador e ator-participante. Os argumentos levantados pelos autores e explicitados no Organograma 3 mostram-nos que a interação entre participantes e pesquisador acontece, também, nos momentos de compreensão da realidade e nas intenções ou ações que buscam a mudança dessa realidade.

Para explicitar essa análise, recorreremos às discussões dos autores, quando ressaltam o estabelecimento das relações *intersubjetivas* com os sujeitos do contexto, em momentos em que buscam compreender a realidade vivida. Segundo alguns autores, na pesquisa-ação, compreender a realidade significa tornar-se parte dela para estabelecer interações com os atores que vivem essa realidade.

Uma das autoras expõe no discurso um de seus objetivos de pesquisa e relata-nos suas intenções de conhecer o contexto da escola investigada:

Conhecer e refletir, coletivamente, questões e situações que se constituem como tensões-desafios/situações-limites para os profissionais da escola.

Conhecer e compreender esse processo **exigiu inserção o mais adiantado possível da pesquisadora nesse espaço e com seus atores**, antes mesmo da qualificação do projeto de pesquisa, já que ele foi também se forjando mediante as relações estabelecidas¹⁶⁷.

¹⁶⁷ CAETANO, 2007, grifo nosso.

A autora fala da necessidade de construção de relações com os atores como princípio para conhecer e compreender a realidade concreta. São esses atores que têm o conhecimento das tensões, dos desafios a serem superados. Nesse momento da pesquisa-ação, as primeiras formas de comunicação são estabelecidas. Outra pesquisadora diz da importância de ouvir os *atos de fala* dos atores do cotidiano. No contexto de seu estudo, relata:

Inicialmente nós, profissionais/pesquisadores em atuação no serviço de apoio prestado pelo laboratório pedagógico, tínhamos como ponto de interesse buscar o que tal serviço representava para o contexto escolar. Desta forma convidamos os alunos/as que participavam dos atendimentos especializados bem como os professores e profissionais da escola para nos responderem acerca do que pensavam/desejavam em relação àquele espaço de intervenção e de como viam/sentiam/percebiam e o que esperavam do nosso fazer na condição de especialista¹⁶⁸.

A percepção daqueles que estão imersos nas práticas educativas na escola torna-se, para alguns dos autores, condição essencial para o processo de pesquisa-ação. Observamos a relevância dos atos de fala daquele que, tradicionalmente, nas investigações sociais, é visto como ouvinte e não como falante. Numa concepção da racionalidade comunicativa voltada ao entendimento mútuo, ouvinte e falante alternam seus papéis. No caso do estudo citado acima, a pretensão da validade do espaço de atendimento especializado tem força coordenadora dos processos comunicativos e das ações estabelecidas.

Nesse sentido, um dos estudos expõe que a pesquisa-ação exige do pesquisador envolvimento integral na pesquisa. Segundo a autora, citando Barbier (2002, p. 94), cabe ao pesquisador desenvolver uma *escuta sensível*, pela qual “[...] deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”¹⁶⁹. Esse envolvimento do pesquisador tem por objetivo torná-lo parte do contexto investigado mediante a compreensão da realidade.

¹⁶⁸ MENENGUCCI, 2005.

¹⁶⁹ CAETANO, 2005.

Papel de um mergulhador [...]. Uma postura flexível que nos permitisse a visualização do conjunto de questões que estavam sendo pesquisadas, sem perder de vista os pormenores. Precisávamos também assumir a postura de pesquisador participante [...] ¹⁷⁰.

Ver-se como parte, participante do contexto, mesmo quando externo a ele, é tarefa que desafia aqueles que assumem a pesquisa-ação. Pela via do conhecimento da realidade, assumimos a responsabilidade de estabelecer relações com os *outros*. Logo, colocamo-nos diante do olhar e do necessário envolvimento com o *outro-ator*. Assim, falar da ação na pesquisa-ação requer falarmos de uma ação intersubjetiva, como nos propõe Habermas (1987c). E a forma como utilizamos nosso saber no momento em que buscamos o conhecimento da realidade e a compreensão das situações concretas tem implicações no tipo de relação estabelecida.

Como pesquisadora, cabia a mim conhecer a realidade daquela escola e compreender minimamente de que forma aquela realidade foi produzida, para então estabelecer uma **articulação emancipatória** entre pesquisadora e sujeitos pesquisados ¹⁷¹.

Numa concepção emancipatória da relação entre sujeitos, a pesquisa-ação traz-nos a possibilidade de uma nova sensibilidade na busca pela autonomia dos homens; emancipação alcançada pelo entendimento, como nos diz Habermas (apud TESSER, 2001), nessa perspectiva. A relação busca o entendimento pelo diálogo com vistas à mudança.

É nesse sentido que esse grupo de autores assume a dialética compreender- transformar, como destaca uma das autoras.

Para transformar a realidade é preciso conhecê-la e, para conhecê-la, é necessário estar ativamente empenhado em transformá-la (MARQUES, 1995) [...]. No meu entender, urge que nos aproximemos da realidade sobre a qual estamos interessados em inferir, constatar, projetar e construir. Do contrário, estaremos engessados pelas nossas velhas concepções, sem percebermos a evolução social ¹⁷².

¹⁷⁰ MARTINS, S. 2005.

¹⁷¹ GIVIGI, 2007, grifo nosso.

¹⁷² SOUZA, 2002.

Em um dos estudos, a relação entre compreender e transformar é mediada pela vivência e pela inserção no contexto da pesquisa, como destaca a autora- pesquisadora, que tem como objeto de seu trabalho problematizar as atribuições do pedagogo na escola de ensino fundamental.

1ª fase: (junho e agosto de 2004): compreensão do conhecimento profissional e da forma como esse conhecimento se desenvolvia na pedagoga. Nesse momento, foi fundamental conhecer os significados que a pedagoga dava às situações que vivenciava no seu cotidiano profissional [...]. Além disso, fazia-se importante a busca de conhecimento mútuo, de maior discernimento sobre o projeto de pesquisa que se iniciava, de organização do grupo e do ensaio das primeiras atividades conjuntas.

Essa fase também nos proporcionou a observação do cotidiano da escola pesquisada para entender/perceber o espaço/tempo desse ambiente educacional; etc.

2ª fase: (setembro e outubro): desenvolver ações que nos dessem a possibilidade de inserção no cotidiano da escola. Essas ações tinham como objetivo desencadear um movimento/momento de aprofundamento das possibilidades de conhecer o cotidiano escolar pesquisado. Para isso, buscamos dar “voz” aos professores e aos alunos, através de instrumentos de auto e heteroavaliação, de reuniões pedagógicas com os profissionais da educação [...].

3ª fase: (novembro e dezembro): Plano de ação, que envolvia, além do pesquisador/pedagoga, uma equipe de apoio e os alunos das 5.^{as} séries A e B¹⁷³.

A autora assume, portanto, a dialética compreender-transformar pela qual observamos grande ênfase nos momentos de compreensão e conhecimento da realidade: na primeira fase, destaca o conhecimento da pedagoga, os significados que ela dava às situações vivenciadas, a compreensão mútua do processo de pesquisa, o entendimento do espaço-tempo da escola; na segunda fase, esse processo de compreensão da realidade continua, com movimentos de ouvir os sujeitos do contexto (alunos e professores). Podemos observar que, nesses momentos, a pesquisadora já desenvolvia diferentes ações no cotidiano da escola, promovia

¹⁷³ MARTINS, I., 2005.

movimentos, interferências que, conseqüentemente, traziam mudanças durante o processo de pesquisa. Essas mudanças, nem sempre planejadas e conscientes, fazem-se presentes no discurso com o outro, no diálogo que pretende compreender mutuamente o outro.

Portanto, duas considerações merecem destaque. Não é preciso chegar à terceira fase da pesquisa, como no estudo destacado¹⁷⁴, para iniciar o processo de mudança; elas ocorrem também no processo de compreender a realidade, tendo em vista as ações ocorridas entre pesquisador e participantes. Essas mudanças, conscientes ou inconscientes, explícitas ou implícitas, visam provocar movimentos, colocar os sujeitos (tanto pesquisador como participantes) em conflito com suas concepções, atitudes e práticas.

A proposição e execução de um trabalho que tem a pesquisa-ação como suporte teórico-metodológico levou-nos a uma compreensão maior das possibilidades, limites, medos, contradições, riscos e incertezas presentes na prática pedagógica, não apenas na prática daqueles profissionais com os quais atuávamos como pesquisadora, mas e principalmente, em nossa prática, que consistiu em nossa maior implicação e subsídio em toda a pesquisa¹⁷⁵.

Uma das pesquisadoras destaca esse processo de mudança de si própria:

[...] por inúmeras vezes, tive, assim como as outras professoras, a possibilidade de auto-refletir e ver minhas próprias práticas como professora. Nesses momentos, minha crença na relação indissociável entre teoria e prática chocava-se com o movimento entre o dizer e o fazer¹⁷⁶.

O “resultado” dessa mudança é algo que não se pode prever, apenas intencionar. Quando a mudança vai ocorrer entre todos os envolvidos, podemos persegui-la, mas, na pesquisa-ação, não há data e hora para acontecer, pois envolve a complexidade e a diferença de cada sujeito, de cada pessoa e dos contextos nos quais estão

¹⁷⁴ MARTINS, I., 2005.

¹⁷⁵ CAETANO, 2007.

¹⁷⁶ ALMEIDA, 2004.

imbricados (a instituição escolar, o sistema de ensino, a cultura e políticas, entre outros).

Assim como as relações, as mudanças nas práticas de ensino também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas. A resistência é parte essencial do processo. Vivenciando o contexto da Escola “Movimento”, pude observar que “[...] a resistência está ligada ao fato de que ninguém pode agir no lugar do outro; [...] ninguém pode decidir sobre a liberdade do outro” (MEIRIEU, 2002, p. 288). Portanto, por mais que algumas de nós (pesquisadora e professoras) não compreendêssemos por que a parceria entre os profissionais não se concretizava naquele momento na escola, jamais poderíamos fazer ações pelo outro, pois estaríamos interferindo em sua liberdade. Sentíamo-nos impotentes diante da realidade que exigia mudanças. Entretanto, o que poderíamos e buscamos, juntas, fazer foi dialogar, propor e construir experiências que pudessem motivar o outro¹⁷⁷.

Podemos observar que a relação dialética entre compreender e transformar, na perspectiva desses estudos, é sustentada pelo reconhecimento do outro, pela compreensão mútua. Logo, esse entendimento mútuo e os possíveis acordos, que são processuais, às vezes são mais lentos do que gostaríamos que fossem. Temos de reconhecer nesse movimento a multiplicidade de fatores envolvidos: as concepções, os conhecimentos, as atitudes e as ações de cada sujeito e do grupo; os saberes-fazeres que fundamentam as práticas educativas de um determinado contexto; os aspectos políticos, históricos, sociais e culturais daquela comunidade escolar. Por tudo isso, concordamos com Meirieu (2002, p. 289), quando argumenta:

[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, “fazer-se a si mesmo”.

¹⁷⁷ ALMEIDA, 2004.

Os autores-pesquisadores vão, ao longo do diálogo, mostrando-nos, conforme Meirieu (2002), que em processos de pesquisa-ação precisamos reconhecer nossa própria impotência diante da mudança do outro, até porque a pesquisa envolve diretamente um aprendizado. O que cabe a nós como pesquisadores é autorizar o outro a assumir seu lugar na pesquisa, na construção de novas/outras práticas com o nosso apoio e colaboração. Uma das autoras-pesquisadoras diz:

O pesquisador não tem um controle das dimensões das mudanças ocorridas no campo e nem dos resultados obtidos, os quais são estreitamente ligados ao contexto, em seu momento histórico. No caso desse estudo, pode-se afirmar que para os alunos e as professoras envolvidas diretamente na pesquisa os avanços foram consideráveis. No entanto, isso não ocorreu para todo o grupo da escola, abrindo novas questões para serem investigadas e novas ocasiões para outras intervenções¹⁷⁸.

Dado o aspecto educativo-formativo da pesquisa-ação, ela envolve o aprendizado dos sujeitos, um aprendizado que ocorre em diferentes percursos.

Desse modo, ao buscar conciliar pesquisa e ação, compreensão e transformação da realidade, esses autores mostram-nos a possibilidade de construir ações intersubjetivas a partir do entendimento mútuo. Alguns caminham em busca de resultados e mudanças, orientados pela verdade e veracidade, como podemos observar nos argumentos de dois autores.

A investigação teve como meta a busca de soluções concretas para a questão da indicação de metodologias de ensino para os profissionais da Educação Física e a indicação de alternativas educacionais para a inclusão de alunos que apresentam NEEs nas aulas de Educação Física, revelando a importância do papel mediador do professor nesse processo¹⁷⁹.

Trata-se de uma pesquisa do tipo “investigação-formação”, dada a possibilidade de me relacionar de forma mais cooperativa com os professores, valorizando os seus saberes de modo que ambas as partes

¹⁷⁸ BERNARDES, 2005, grifo nosso.

¹⁷⁹ CHICON, 2005, grifo nosso.

ganhem, e buscando **mudanças na prática docente por meio da reflexão na prática e sobre a prática**¹⁸⁰.

Para Habermas (2004a), esse entendimento gera um agir comunicativo fraco, pois não tem como objetivo constituir um acordo. Busca, sim, a compreensão mútua, pela qual o ouvinte compreende o conteúdo do ato de fala do falante, visto que, no caso da pesquisa-ação, os papéis de ouvinte e falante se alternam entre pesquisador e participantes.

Numa acepção do agir comunicativo forte, outros autores alegam em seus pressupostos que, em alguns momentos, as ações são orientadas pela escolha de fins, negociados entre os sujeitos envolvidos.

Um movimento, uma ação, uma prática, uma política que vai instituindo-se como mudança. Nesse sentido, concordamos com a posição de Barbier: A mudança na pesquisa clássica, quando há lugar para isso, é um processo concebido de cima para baixo. Os resultados não são comunicados aos sujeitos, mas remetidos aos que têm poder de decisão [...] Contrariamente a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção do conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. [...] **A pesquisa-ação submete seus resultados, previamente negociados dia-a-dia entre o pesquisador e os participantes da pesquisa**, a toda coletividade para provocar sua avaliação [...] há sempre discussão sobre os resultados e uma proposta de novas estratégias de ação¹⁸¹.

Criar condições para a **elaboração de propostas coletivas** acerca de situações apontadas como indesejadas foi a grande motivação e o ponto de maior preocupação desse trabalho¹⁸².

Os **encontros coletivos possibilitaram a configuração de novas práticas pedagógicas**, a construção de uma pedagogia crítica [...]¹⁸³.

Esses autores referem-se a uma mudança em processo. No decorrer da pesquisa-ação, os canais de comunicação estabelecidos criam condições de ações que provocam mudanças nas situações vividas a partir da negociação que propicia um acordo. Como nos diz

¹⁸⁰ BALDO, 2005, grifo nosso.

¹⁸¹ GONÇALVES, 2008, grifo nosso.

¹⁸² GRACEZ, 2004, grifo nosso.

¹⁸³ SOBRINHO, 2004, grifo nosso.

um dos autores, é a partir de encontros/momentos coletivos que surge a configuração de novas práticas.

Observamos que a mudança acontece num movimento de idas e vindas, em que cada um como sujeito e como grupo (re)constrói suas posturas e concepções. Essa transformação de que nos falam os autores diz de um processo que caminha do eu para o nós, e não um processo que se inicia com a mudança radical. As mudanças são sentidas no fazer da pesquisa, revistas, revisitadas, compreendidas e, algumas vezes, negociadas. A transformação da situação depende inicialmente, do desejo do grupo de atores. Além disso, incorpora uma série de fatores que transcendem a própria vontade do grupo. Vale ressaltar que, na perspectiva desses autores, vemos a mudança como a possibilidade de fazer de outras/novas formas aquilo que já se faz e que na compreensão coletiva pela autorreflexão crítica, vemos que precisa ser modificado e que cabe a nós, professores, gestores, familiares, reverter a situação. Uma mudança que se inicia pelos atores com a colaboração dos autores, que em alguns momentos se convertem em atores, embora se mantenham externos ao processo vivido. Assim, do contexto imediato, a mudança transcende para esferas maiores, no âmbito seja da instituição escolar, seja da rede de ensino, seja da sociedade.

Numa outra perspectiva, um grupo de autores define ações no processo de compreender e transformar a realidade, de forma que lhes possibilitem acompanhar, analisar, compreender atitudes, comportamentos e práticas dos atores.

- a) acompanhar os modos como professores do componente curricular Educação Física lidam em suas aulas, com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- b) apontar como um programa de formação continuada pode aprimorar o instrumental do professor de Educação Física, com vistas à elaboração de respostas às provocações lançadas por uma perspectiva educacional inclusiva¹⁸⁴.

Nesses estudos, a pesquisa-ação assume o caráter de intervenção na realidade. A compreensão dessa realidade é conjugada à ação de intervenção.

¹⁸⁴ CRUZ, 2005.

Embora focalizem os resultados, outros autores-pesquisadores enfatizam, no processo de compreender e transformar a realidade educativa, formas de ação social conduzidas pelo agir estratégico.

Analisar a compreensão de leitura em adolescentes surdos inseridos em um programa de educação e surdez;
Caracterizar os resultados obtidos em quatro avaliações individuais, utilizando procedimentos diferentes;
Refletir sobre a validade do processo de intervenções coletivas para a evolução da compreensão de leitura dos sujeitos de pesquisa [...].
Busca da transformação da realidade conhecida através de intervenções nos diversos campos de atuação do laboratório¹⁸⁵.

Os princípios assumidos por esses autores retratam o estabelecimento de ações orientadas pelo agir estratégico que visa a resultados previamente definidos pelo pesquisador. A ação intersubjetiva orienta os planos de ação, entretanto não há busca por entendimentos, e sim por resultados que retratem os interesses individuais. Geralmente esses resultados estão voltados às mudanças na prática imediata dos participantes-professores.

Seria possível, então, mediante o desenvolvimento de um programa de intervenção, professores incorporarem, no imediato de sua prática, ações/mudanças capazes de favorecer a inclusão dessas pessoas?¹⁸⁶

Outros autores caminham por uma perspectiva de busca por resultados previamente definidos.

O objetivo do trabalho consistiu em implementar e avaliar um programa de formação continuada, o ensino colaborativo, para o professor do ensino comum, de forma a torná-lo mais autônomo e com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos¹⁸⁷.

A supremacia da intervenção, como meio para alcançar efeitos desejados, mudar concepções ou situações mediante a ação

¹⁸⁵ LIMA, 2003.

¹⁸⁶ MELO, 2006.

¹⁸⁷ ZANATA, 2004.

unilateral do pesquisador, mostra uma pesquisa-ação que incorpora o agir instrumental. Logo, as ações intersubjetivas não são foco nesse tipo de pesquisa. O processo de compreender e transformar a realidade focaliza-se no segundo movimento.

Em ambos os casos, a compreensão da realidade parece não ser relevante para a produção de conhecimentos, e sim a intervenção que possa ser observada, tratada, conduzida a partir de regras. A ação toma eco e a pesquisa se apaga. Logo, a dinâmica constante entre pesquisa e ação cede lugar a uma ação planejada. Contudo, concordamos com Ghedin e Franco (2008, p. 237), que alegam:

A pesquisa-ação sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação e ação e pesquisa, a ponto de o conceito admitir a possibilidade de ser talvez mais bem expresso por uma dupla flecha em vez de hífen: pesquisa ação, a fim de caracterizar a concomitância, a intercomunicação e a interfecundidade.

Desse modo, os diálogos desse Círculo Argumentativo mostram-nos que os argumentos de muitos autores enunciados nos objetivos e nas questões de investigação ou, ainda, nos princípios adotados no estudo permitem-nos inferir que, quando a busca pelo entendimento conduz a pesquisa pela via do agir comunicativo, temos uma dialética entre compreender e transformar/mudar. Já quando as ações são empreendidas a partir de interações guiadas pelo agir estratégico, a supremacia da busca pela mudança e o apagamento do momento de compreensão da realidade, dos contextos e das práticas estarão presentes em alguns dos estudos.

5. O “risco” da implicação do pesquisador: um pressuposto teórico-epistemológico da pesquisa-ação?

Os atos de fala mencionados pelos autores e o diálogo propiciado ao longo do capítulo evidenciaram que as ações na pesquisa-ação se mantêm fortemente pela relação estabelecida com os sujeitos do contexto, o que, por sua vez, leva o pesquisador a “mergulhar”, “ser parte” desse cotidiano, como destacaram alguns dos autores-pesquisadores. Todos os elementos que compõem os pressupostos da pesquisa-ação (Organogramas 2 e 3) estão diretamente relacionados à constituição de ações com o outro, ou

mesmo à prevalência das do pesquisador. De qualquer forma, torna-se inevitável ao processo de pesquisa-ação a **implicação** do pesquisador na pesquisa.

Entre xícaras de café, chás para alguns... continuávamos nossa conversa discursiva...

À medida que redescobríamos aspectos implícitos nos atos de fala, propiciados pelo modo de fazer pesquisa, vimos que a possibilidade de aprender a entender o outro, entrar em acordos com objetivos comuns, numa perspectiva do agir comunicativo forte habermasiano, é possibilitada pelo fenômeno da implicação ao qual a pesquisa-ação nos submete como investigadores. Retomando diversos teóricos das ciências humanas (como o sociólogo René Lourau), em 1977, René Barbier publicou sua obra *A pesquisa-ação na instituição educativa* (a edição brasileira foi publicada em 1985), na qual afirma que as ciências humanas são mais vulneráveis à ação subterrânea da subjetividade na elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa. Essa implicação, destacam alguns autores-pesquisadores, determina a escolha do *locus* de pesquisa, a definição do problema e os procedimentos a serem adotados.

A autora de um dos estudos argumenta, a partir de Barbier (1985), que a pesquisa-ação tem por finalidade contribuir simultaneamente para o alívio das preocupações de ordem prática que estão em situação problemática. “Nesta pesquisa, a implicação do pesquisador é uma das características do processo de investigação. Implicar vem do latim *implicare*: envolver em, comprometer em, e significa, em sentido figurado, encerrar, conter implicitamente”¹⁸⁸. Segundo Barbier (1985, p. 106), “[...] o contexto do pesquisador, sua formação, seus grupos de referência, os gostos intelectuais do momento desempenham um papel decisivo”.

A seguir apresentamos duas argumentações nas quais os autores utilizam essa discussão de Barbier para expor sua utilização do saber da implicação.

A implicação refletiu diretamente na **escolha do espaço a ser desenvolvido o estudo**, uma vez que, tal implicação influenciou na

¹⁸⁸ CARDOSO, 2005.

escolha do espaço por se tratar da escola onde atuávamos nas séries iniciais do ensino fundamental, da qual nos licenciamos nesse período¹⁸⁹.

Tenhamos ou não clareza, qualquer escolha metodológica, e mesmo o **tipo de problema, processos de investigação, estratégias, técnicas**, instrumentos que consideramos adequados e os critérios de avaliação/legitimação do conhecimento produzido num trabalho de pesquisa estão vinculados ao contexto do pesquisador, sua formação, seus grupos de referência [...] ¹⁹⁰.

Barbier (1985) discute, portanto, o conceito de implicação em três níveis. Esses níveis são trazidos ao nosso Círculo Argumentativo pelos autores-pesquisadores.

Uma autora¹⁹¹ destaca que a implicação psicoafetiva não significa uma paralisação na pesquisa-ação, ao contrário, ela pode ampliar a comunicação, pois, como afirma Pagés, citado por Barbier (1985, p. 110), “[...] o prazer que o terapeuta ou o monitor [ou pesquisador] sentem em suas relações com os participantes é fundamental para a mudança”.

A motivação e o envolvimento afetivo com as professoras influenciaram efetivamente o processo de pesquisa e a persistência em prosseguir diante dos obstáculos; vê-las como parte do processo, estabelecer canais de comunicação relacionais fazia-me acreditar na possibilidade de mudança da prática educativa; mudança que somente é capaz quando há prazer e paixão pelo que fazemos¹⁹².

Segundo o autor, em nível individual, o pesquisador vai-se defrontar com a implicação psicoafetiva, uma vez que, na pesquisa-ação, o objeto de investigação sempre remete a fundamentos da personalidade profunda. Assim, um objeto de pesquisa terá sempre relação direta com a personalidade do pesquisador.

No nível histórico-existencial, Barbier (1985) enfatiza que se trata de um jogo recíproco e existencial em que cada parceiro aceita

¹⁸⁹ CAETANO, 2007, grifos nossos.

¹⁹⁰ SOBRINHO, 2004, grifos nossos.

¹⁹¹ ALMEIDA, 2004.

¹⁹² ALMEIDA, 2004.

questionar sua própria existência quanto aos fundamentos, à orientação e às opções afetivas e racionais fundamentais.

[...] a existência, a práxis e o projeto do pesquisador partem da história, passam pela história e voltam à história em seu vasto movimento de totalização dialética. Interrogar a implicação **histórico-existencial** do pesquisador é o mesmo que esclarecer a transversalidade histórica e mediatizada que estrutura e dinamiza o conjunto de seus projetos proclamados, de suas práticas em andamento e de seus produtos realizados. Na minha problemática, esse nível de implicação constitui o elemento fundamental de toda reflexão crítica sobre a minha prática social¹⁹³.

Este movimento que chamamos de teórico-metodológico permitiu-nos afinar a nossa implicação na relação “sujeito-objeto” onde ficou claro que pesquisar o próprio campo de atuação é possível desde que acreditemos que o objeto se faz sujeito na relação, onde o ator/pesquisador, que investiga outro sujeito neste processo de investigação, pesquisa sobre si mesmo¹⁹⁴.

O nível estrutural-profissional, segundo Barbier (1985, p. 117), consiste na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento socioeconômico na sociedade. “A atitude profissional depende do papel social de sua profissão dentro de um mercado de trabalho estruturado pelas relações de classe”.

[...] reconhecemos nossa implicação nesse “lugar pesquisadora-professora-pedagoga” e o vemos como uma oportunidade, apesar da resistência pessoal em aceitar o quão complexo é “ser” pedagogo/professor numa escola que almeja ser inclusivo-reflexivo-crítica¹⁹⁵.

Esse tipo de pesquisa, segundo Barbier (2004, p. 14), obriga o pesquisador a implicar-se, uma vez que “[...] não se trabalha sobre os outros”, e/ou para os outros, mas com os outros¹⁹⁶.

Assim, ao longo do processo de pesquisa, foi possível considerar a importância atribuída ao fato de a pesquisadora conhecer o “lugar”

¹⁹³ CAETANO, 2007, grifo nosso.

¹⁹⁴ MENENGUCCI, 2005.

¹⁹⁵ MARTINS, I., 2005.

¹⁹⁶ DEVENS, 2007.

que se propôs investigar. Essa implicação, *estrutural-profissional*, tem por excelência a mediação. Como pesquisadora colaboradora, por muitas vezes coloquei-me no lugar das professoras parceiras, pois, em vários momentos, a profissional docente sobressai-se perante a pesquisadora acadêmica. As ideias, sugestões e trocas eram facilmente acolhidas, porque expressavam minha compreensão acerca da complexidade que envolve o ser professor, deixando clara essa compreensão¹⁹⁷.

Assumir a implicação na pesquisa-ação coloca os pesquisadores diante da tradição da pesquisa que busca neutralidade e, conseqüentemente, diante dos riscos da rigorosidade metodológica que muitos acadêmicos defendem. Uma autora ressalta que a pesquisa-ação, a partir do conceito de implicação, rompe com a ideia da neutralidade na pesquisa, propondo a interação pesquisador e sujeitos investigados, formas de ação¹⁹⁸. Assim, observamos que o conhecimento da implicação na pesquisa-ação passou a ser utilizado pelos pesquisadores nacionais na área de Educação Especial somente nos últimos anos. Outros utilizam a ideia de implicação, mas sem assumir o conhecimento produzido acerca dessa questão. Os pesquisadores-autores colocam-se como participantes, cooperadores e sujeitos ativos no processo de investigação.

O pesquisador a todo tempo desempenhou um papel ativo no desenvolvimento do fenômeno estudado, em todos os momentos do processo, passando pela concepção, planejamento, desenvolvimento e avaliação da ação executada. Essa atitude envolvia sempre a tríade: ação-reflexão-ação¹⁹⁹.

[...] é visto [o pesquisador] como um participante ativo das situações e seu papel pressupõe o estabelecimento de vínculos colaborativos entre os participantes²⁰⁰.

Ao rever o conceito de implicação defendido em 1977, Barbier (2002) a define como um “[...] sistema de valores [...], manifestados em última instância de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual

¹⁹⁷ ALMEIDA, 2004.

¹⁹⁸ GIVIGI, 2007.

¹⁹⁹ CHICON, 2005.

²⁰⁰ OLIVEIRA, 2007.

não poderia haver comunicação”. Esse pressuposto de Barbier contribui para duas importantes reflexões. Se, por um lado, o autor não utiliza diretamente o termo implicação, por outro, na pesquisa-ação, apenas em casos do estabelecimento de ações solitárias (agir instrumental), o que é muito difícil, já que ela se constitui com os outros, o pesquisador utilizará o saber da implicação no processo de investigação e análise de seu estudo.

Observamos, assim, uma relação direta com o saber da implicação e sua utilização no agir comunicativo que busca entendimento mútuo. Alguns pesquisadores colocam para si mesmos o desafio de motivar e estimular os participantes-atores a implicarem-se no processo de pesquisa. Um dos autores-pesquisadores procurou “[...] estimular a equipe de direção no aproveitamento das oportunidades de exercer sua autonomia”²⁰¹.

Outro autor²⁰² argumenta que ao pesquisador cabe recorrer a métodos que garantam o papel ativo dos professores no desenvolvimento das ações a serem concretizadas.

Desse modo, essa perspectiva de pesquisa “[...] pressupõe ao pesquisador externo a necessidade de estabelecer uma nova/outra concepção de sua implicação no processo de pesquisa e o estabelecimento de vínculos cooperativos com os praticantes”²⁰³. Essa implicação, ressaltada por alguns autores-pesquisadores, sustenta-se teórico-metodologicamente nas discussões de René Barbier (1985).

Para nós, a pesquisa-ação tem-se mostrado adequada para o cotidiano vivido, por nos proporcionar envolvimento e compreensão mais perto da realidade. Isso nos implica, é claro, mas no processo acreditamos que essa implicação, que é levantada pela pesquisa-ação, quando colocada à mostra, pode ser um fator que facilita a autenticidade dos processos e a instituição de novos/outros conhecimentos²⁰⁴.

Implicar-se tem muito a ver com adentrar sem medos dos riscos que isso pode acarretar. Remete à necessidade de compreender profundamente a realidade e seus sujeitos de modo que possamos

²⁰¹ HUET, 2000.

²⁰² MELO, 2006.

²⁰³ ALMEIDA, 2004.

²⁰⁴ VIEIRA, 2007.

ser tocados por eles e, assim, abrir mão de muitas de nossas pretensões de validade e verdades individuais, próprias do agir comunicativo fraco, e alcançar acordos comuns, partilhados intersubjetivamente.

Admitir a implicação, tomar consciência dela apresenta-se como um processo de autorreflexão crítica do pesquisador. Sem esse processo consciente conseguiríamos, em momentos da pesquisa, alcançar acordos comuns? Ou seja, passar do entendimento mútuo, no qual o ouvinte compreende e aceita o conteúdo da declaração de intenção ou de solicitação, mas não necessariamente estabelece objetivos e obrigações mútuas (HABERMAS, 1987c), para o agir comunicativo forte que, pela intersubjetividade partilhada, determina vontades coletivas, para além de preferências individuais.

A partir do momento em que o pesquisador permite implicar-se no processo de pesquisa, coloca seus conhecimentos e saberes à crítica dos atores que, por sua vez, podem ser aceitos ou não (HABERMAS, 1987c).

Em muitos momentos do processo de pesquisa-ação, mais que aceitar a premissa do outro, precisa-se reavaliar nossas pretensões e chegar a um acordo partilhado coletivamente.

Durante a intervenção pedagógica, os problemas que surgiam na prática pedagógica eram resolvidos por meio de uma ação dialogada que envolvia os atores citados, inclusive os alunos sujeitos da pesquisa²⁰⁵.

Nesta fase foi constituído o grupo de pesquisa, no qual foram levantadas as expectativas e estabelecemos um primeiro intento de abordar o problema a ser pesquisado²⁰⁶.

O fato de termos como tema a prática docente, formação continuada e pesquisa e utilizarmos a pesquisa-ação colaborativa como abordagem teórico-metodológica levou-nos a, desde o primeiro momento de contato e planejamento dos profissionais da escola, apresentar uma proposta de desenvolvimento deste trabalho; e vimos acompanhando, desde então, o dia-a-dia da escola e seus profissionais, com o objetivo de buscar formas de suscitar o problema [...] ²⁰⁷.

²⁰⁵ CHICON, 2005.

²⁰⁶ CARDOSO, 2005.

²⁰⁷ CAETANO, 2007.

Para Barbier (2002, p. 54), o problema emerge de um grupo em crise, em um contexto preciso: “[...] o pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva”. Como um dos princípios teórico-metodológicos argumentados pelos autores na pesquisa-ação, a definição do problema de investigação, numa acepção do agir comunicativo, implica necessariamente um acordo negociado, para que não se estabeleçam relações estratégicas nas quais cada um agirá conforme suas próprias necessidades.

Numa concepção do agir estratégico, o conhecimento acerca do papel do pesquisador é utilizado como meio para se alcançar um efeito desejado.

O trabalho do pesquisador, na pesquisa-ação, não se restringe apenas à atitude de observar e descrever, mas a de saber **alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos**, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados²⁰⁸.

É válido ressaltar que nossa compreensão das formas de ação, segundo Habermas, mostra-nos momentos da utilização do conhecimento nas ações estabelecidas no processo de pesquisa. Assim, não classifica uma pesquisa como comunicativa ou estratégica; mostra caminhos tomados pelos autor-pesquisador e ator-participante durante os vários momentos de discurso estabelecidos.

Cansados, os amigos se despedem um do outro... “E quando nos encontramos novamente?” Em breve, até porque o assunto não acaba!

Os argumentos analisados neste capítulo apontam para inúmeras questões acerca dos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos das diferentes possibilidades de construir e conceber pesquisa-ação. Consideramos que um aspecto relevante

²⁰⁸ MARTINS, S. 2005, grifos nossos.

dos diálogos dos autores-pesquisadores nos Círculos Argumentativos diz dos meandros que envolvem o processo de fazer pesquisa-ação e da responsabilidade do pesquisador em saber fazer. Diz, ainda, de uma processualidade que, a partir de espaços-tempos de aprendizagem, cria possibilidades de mudanças em processo, e não resultados finais esperados. Essa aprendizagem envolve um movimento complexo de autorreflexão crítica e coletiva, que precisa transcender as práticas imediatas do professor e da escola, contemplando as dimensões locais, sociais, culturais, políticas e históricas.

CAPÍTULO IV

SOBRE OS ENTENDIMENTOS VIVIDOS E OS ACORDOS CONSTRUÍDOS

Nesta obra ocupamo-nos em compreender aspectos relacionados com a produção acadêmica na área de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, de modo que pudéssemos refletir sobre os *pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação*. Fundamentamos nossas reflexões num conjunto de estudos que versam sobre a pesquisa educacional no País, articulados aos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo. Sustentamos nossas análises, sobretudo, na compreensão de que a *racionalidade* diz sobre *como os sujeitos utilizam os saberes* e na concepção habermasiana de que as ações empreendidas pelos homens podem ocorrer de diferentes modos.

O caminho teórico-metodológico assumido neste estudo deu-se no desafio de constituir meios de análise que colocassem os autores das teses e dissertações como sujeitos ativos, no processo de qualificar as perguntas, já problematizadas em outros estudos e enfatizadas neste, na busca por produzir novas respostas. Um **movimento de construção na perspectiva da filosofia intersubjetiva** proposta por Habermas, de acordo com a qual, em vez do sujeito solitário que se volta ao objeto para conhecê-lo, diversos sujeitos buscam, pelo *entendimento mútuo*, alcançar *consensos* acerca de um dado objeto.

Os Círculos Argumentativos – momentos de diálogos entre os autores-pesquisadores – permitem-nos algumas considerações

acerca dos pressupostos que sustentam os argumentos teórico-metodológicos dos autores quanto à pesquisa-ação.

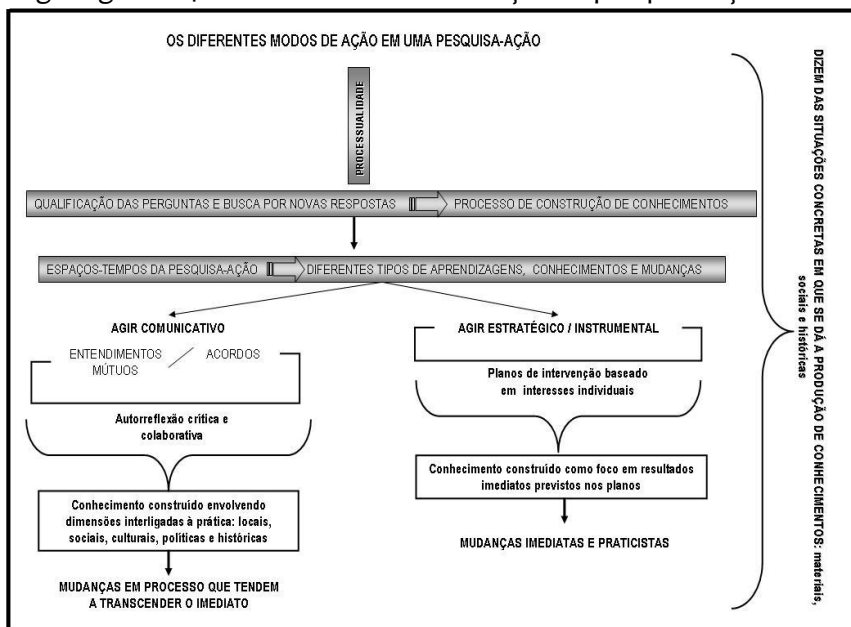
1. Os diferentes modos de ação num estudo de pesquisa-ação

No 2.º Círculo Argumentativo, o foco esteve na relação entre *racionalidade* e *saberes*, sustentado pela concepção habermasiana, nos diálogos com os autores acerca de *como os saberes sobre a pesquisa-ação* são utilizados nas *ações de pesquisa*. Aqui se deu um dos momentos ricos deste estudo. Foi-nos possível apreender uma dinâmica da pesquisa-ação para a qual antes não havíamos atentado. Se, no início dos diálogos, **a relação entre pesquisadores e participantes era um dos pressupostos teórico-epistemológicos, agora ela se tornava o cerne da proposição da pesquisa-ação.**

No momento em que os argumentos dos autores passam a evidenciar que, num mesmo estudo que toma a pesquisa-ação, há diferentes modos de conceber a ação, a processualidade da pesquisa ganha novos olhares e novas perspectivas. Para esse momento de análise, tomamos a discussão entre conhecimentos e saberes realizada por Sánchez-Gamboa (2009). O conhecimento diz das condições concretas, sociais e históricas que conduzem o sujeito ao processo de abordar o objeto. Portanto tem caráter temporário. Um conhecimento fala de um consenso provisório (HABERMAS, 1987a) acerca de determinada relação entre perguntas e respostas. Assim, o *conhecimento* diz do processo de produzir respostas. Quando esta resposta é alcançada, o acordo é produzido, temos o *saber*.

A sistematização dos argumentos ao longo dos Círculos Argumentativos permite-nos inferir que **a pesquisa-ação ocorre a partir de múltiplos momentos de qualificação de perguntas que geram respostas durante a pesquisa, respostas que novamente geram novas perguntas.** É um processo mantido pela *dúvida*, por novas indagações que questionam os saberes já ditos. Isso porque, na pesquisa-ação, os dados são partilhados com os atores, as sínteses são discutidas com os envolvidos, os argumentos são levados ao debate. Portanto, os saberes são cotidianamente construídos no processo de pesquisa. Novos questionamentos são feitos e novamente se tem um novo processo de conhecimento.

Organograma 4 – Diferentes modos de ação na pesquisa-ação



Fonte: Almeida (2010).

Esse movimento se dá nos tempos-espços da pesquisa-ação: grupos (de professores, de gestores e técnicos, de familiares), ações formativas, reuniões, conversas, planejamentos com os profissionais, entre outros. Desses momentos, emergem diferentes aprendizagens, diferentes formas de produzir conhecimentos e, conseqüentemente, diferentes perspectivas de mudança. Durante uma pesquisa-ação, podemos ter, no mínimo, dois modos de conceber as ações, duas formas de agir.

Quando as ações são conduzidas com base no agir comunicativo, há busca por entendimentos mútuos, em que os participantes compreendem e aceitam as pretensões de veracidade levantadas. Os entendimentos, pelo que vimos na análise dos estudos, podem evoluir para acordos normativos, cujos participantes se livram de pretensões individuais em prol de uma intersubjetividade partilhada. Em ambos os casos, na pesquisa-ação, esse processo é conduzido pela *autorreflexão crítica e colaborativa*.

Desse modo, a teoria social crítica de Habermas é crítica no sentido de opor-se às disposições sociais contemporâneas erigidas pelo neoliberalismo. Deve desvelar os processos históricos que têm distorcido sistematicamente os significados subjetivos (CARR; KEMMIS, 1988). **Essa crítica propositiva na pesquisa-ação ocorre essencialmente nas ações intersubjetivas partilhadas entre pesquisadores e participantes.**

Decorrem desse processo, conhecimentos que transcendem as práticas imediatas, pois a autorreflexão e a crítica permitem aos sujeitos conscientizarem-se das condições institucionais, sociais, políticas e históricas que interferem diretamente em suas práticas. **As mudanças ocorridas nessa perspectiva do agir comunicativo iniciam-se em processo, gradualmente, pelos aprendizados gerados na pesquisa.** A força dessa mudança está em transcender o imediato.

Destacamos a ideia de que a pesquisa-ação requer, para compreender a realidade e intervir nela, que o grupo tenha poder político de decisão e atuação (SÁNCHEZ- GAMBOA, 2007). **Quando o agir comunicativo sustenta a pesquisa-ação, o “poder” do ator é articulado ao “poder” do autor.** Há o diálogo entre as demandas reais da realidade e o diagnóstico dessa realidade, entre o saber provindo do cotidiano educativo e o saber acadêmico/teórico, o que propicia o fortalecimento dos acordos e a sustentação para a tomada de decisões e de ações de mudança. Conforme afirma Fals Borda (1991, p. 10, tradução nossa):

A soma do conhecimento de ambos os tipos de agentes [externos e internos], tem possibilidades de adquirir um quadro da realidade do objeto de transformação muito mais correto e exato. Assim, a combinação entre saber acadêmico e saber popular [escolar] pode resultar em um conhecimento científico de natureza revolucionária [...]²⁰⁹.

Em outra perspectiva, quando **as ações são guiadas pelo agir estratégico**, são conduzidas por interesses individuais que se materializam em planos de intervenção. O conhecimento é

²⁰⁹ La suma del conocimiento de ambos tipos de agentes, sin embargo, hece posible adquirir un cuadro da realidad del objeto de transformación mucho más correcta y precisa. Así, la combinación de los conocimientos académicos y saber popular puede resultar en un conocimiento total de naturaleza revolucionaria [...].

construído com foco em resultados e consequências predefinidos. Nesse caso, não há preocupação com processos de entendimento, tampouco com a autorreflexão e as implicações do contexto. A ênfase está em solucionar um problema prático e emergencial. As mudanças tendem a ser imediatas e pragmáticas.

Nossas análises indicam, nessa perspectiva do agir, a supervalorização das ações e intervenções do pesquisador. Observa-se a ausência de discussão acerca do papel do ator, o que leva alguns estudos, em determinados momentos, a constituírem ações instrumentais. Entretanto, se um pressuposto fundamental da pesquisa-ação constitui-se pela ação social estabelecida nas relações entre os envolvidos, como podemos compreender a validade científica da pesquisa-ação numa perspectiva do agir instrumental? Além disso, ao término da pesquisa, se o pesquisador exercer as ações solitariamente, como as ações prosseguirão sem envolvimento dos atores?

Sobre as ações estratégicas durante a pesquisa-ação, alguns autores consideram serem necessárias. Em alguns momentos, o pesquisador precisa, mais do que falar, fazer, para mostrar que é possível. Ou mesmo, ele precisa ver o professor fazendo para aprender e apreender dimensões ocultas a quem é externo ao contexto. De outro olhar, alguns pesquisadores, ao se depararem com determinadas questões do contexto, principalmente resistências ou desinteresse dos atores, veem como alternativa seguir com suas ações para que possam ter sua pesquisa concluída e cumprir as exigências de seu curso.

As análises apontam que os **conflitos e as resistências** se mostram desafiadores e essenciais ao processo de transformação. Meirieu (2002, p. 34, grifo nosso) alega que, diante da resistência, não devemos tratar de rompê-la, “[...] mas reconhecer como uma valiosa oportunidade de estimular a inventividade e descobrir novos meios para que **a educação [a pesquisa] seja um lugar de partilha e não de exclusão**”.

Diante dos inúmeros conflitos e resistências vivenciados no campo de pesquisa, dissemos em nosso estudo de mestrado que

[...] resistências e conflitos indicam um movimento de mudança gradual e, ao mesmo tempo, consistente, pois é construído a partir do diálogo aberto. Enquanto nos limitarmos a falsear nossas concepções e ações

por medo de fomentar o conflito, não conseguiremos efetivar a inclusão de todos os alunos no contexto educativo, pois simplesmente não estaremos viabilizando nossa própria inclusão (ALMEIDA, 2004, p. 245).

Por esse caminho, concordamos com Carr e Kemmis (1988), quando afirmam que **o pesquisador externo tem como papel potencializar a autonomia do grupo**, ser capaz de compreender as demandas e necessidades dos profissionais e não demonstrar supremacia em suas necessidades e em seus conhecimentos, o que os remete a discutir a emancipação do grupo diante da própria pesquisa, pois a autonomia e a mudança dos sujeitos e de suas práticas estão atreladas a uma determinada perspectiva de *emancipação*, uma emancipação de si próprios, uma libertação das amarras interiores constituídas ao longo dos anos diante de nossa imersão social e cultural. Para Habermas (1987b), a emancipação assinala uma nova sensibilidade. A nosso ver, diz de um “fazer-se” sensível *ao outro*. Diz, ainda, segundo o teórico, de uma forma de se opor à opressão, à exploração, à dominação, à pobreza, à dependência, à subjugação. Portanto, coloca-nos diante do posicionamento político perante a exclusão dos indivíduos. Emancipação, na perspectiva habermasiana, refere-se à autonomia da sociedade e também de nós mesmos, uma vez que nos condiciona à política neoliberal que em nossa sociedade exerce influências fortes na educação, na formação de professores, no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem. Para Habermas, emancipação é a busca por entendimentos, é um agir comunicativo.

2. As contribuições da pesquisa-ação para a formação de profissionais, a prática pedagógica e a inclusão escolar

Muito utilizada na **formação continuada de professores** da escola básica, vemos que, no contexto educacional, marcado pelas sedutoras e dissimuladas práticas das políticas neoliberais, é preciso consideramos a urgência em proposições e **ações conjuntas, entre universidades e escolas, entre pesquisadores e profissionais**. Temos a crença de que todos precisam sustentar novas/outras formas de oposição em aprendizagens teórico-práticas que possibilitem a produção de conhecimentos contra-hegemônicos. Precisamos

assumir o quanto nossas posturas estão arraigadas no paradigma técnico-científico nas instituições de ensino superior, o quanto nosso ensino é mantenedor de abordagens que negam a diversidade e a diferença em nossas salas de aula, o quanto trabalhamos de forma acrítica e isolada. Portanto, os problemas que temos apontado para os professores da escola básica são engendrados também no cotidiano universitário.

Nosso estudo mostrou-nos que **os autores consideram a pesquisa-ação como processo formativo para si próprios**. O pesquisador, quando vivencia com os profissionais o contexto da escola em suas dificuldades e suas possibilidades, pode rever suas próprias práticas e concepções como professor e como pesquisador. Essa relação, quando concebida a partir do entendimento mútuo, configura-se num processo de aprendizagem, num processo pedagógico e político, como nos diz Givigi (2007). Nossa crença está em conceber uma outra *racionalidade epistemológica*, conforme propõe Habermas: a intersubjetividade partilhada baseada no entendimento mútuo. **A pesquisa-ação, numa concepção colaborativa e crítica, tem-nos possibilitado conceber os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento, construindo novas/outras formas de subjetivação de ser/estar professor.**

Portanto, temos aprendido a viabilidade de um trabalho colaborativo e coletivo no contexto escolar. A colaboração, no sentido que a concebemos neste estudo, busca o entendimento intersubjetivo dos diferentes proferimentos de fala. Ela constrói objetivos comuns, partilhados, que exprimem vontades coletivas. É pela colaboração, pela divulgação desse trabalho, pelo *contágio* que as redes de colaboração vão expandindo e construindo identidades coletivas.

Por esse caminho, os estudos de pesquisa-ação, na perspectiva da inclusão escolar, têm possibilitado a constituição de comunidades de aprendizagem. Por tratar a inclusão do envolvimento e da atuação de todos que integram a comunidade educativa (gestores, técnicos, professores, alunos, familiares, pesquisadores), ela tem desvelado formas de aprender no fazer da pesquisa, no movimento de reflexão-ação-reflexão crítica.

Acreditamos na construção de uma comunidade autocrítica de pesquisadores preocupados com as bases que sustentam os pressupostos da pesquisa-ação. Essa necessidade se faz, também, devido a outra evidência que as análises nos permitem fazer: observamos que, especialmente as dissertações que estão inseridas num conjunto de produções de um mesmo grupo ou linha de pesquisa que tem a pesquisa-ação como eixo para o trabalho metodológico, mostram maior apropriação dos fundamentos da pesquisa-ação e coerência no fazer da pesquisa.

A tarefa de **transformação educativa e social pode realizar-se mediante um trabalho colaborativo** no qual a contribuição da pesquisa à prática educativa deve ser a de evidenciar melhorias reais a essas práticas, promovendo entendimentos entre seus praticantes sobre as situações concretas em que elas se produzem. Para que a pesquisa-ação contribua na construção de conhecimentos emancipatórios, ela precisa ser construída a partir da intersubjetividade. Nesse sentido, os textos revelam que **a colaboração, essencial ao processo de pesquisa-ação, precisa ter como meta o entendimento mútuo, a compreensão de si mesmo, do outro e da realidade.** Portanto, as relações entre pesquisadores e participantes parecem-nos possíveis mediante ações sociais que se sustentem pelo agir comunicativo (HABERMAS, 2004a). Concordamos com Jesus (2006, p. 212):

A natureza colaborativa da investigação-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existente e possibilita a participação de todos por igual, em todas as suas fases de planejamento, ação, observação e reflexão. Coloca todos os sujeitos no lugar de construtores do conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas “vontades de conhecer”. O que possibilita que esses se coloquem perante as circunstâncias, situem-se em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, construam uma relação partilhada sobre o conhecimento [...].

Nesse sentido, **a implicação do pesquisador no campo de pesquisa é um pressuposto relevante.** O conceito de implicação desenvolvido por Barbier (1985) traz importantes contribuições epistemológicas para a pesquisa-ação, pois diz do envolvimento do pesquisador no campo de pesquisa e das relações desenvolvidas com

os participantes, aspectos unânimes destacados pelos autores-pesquisadores que dialogaram conosco.

Observamos que, quando o autor, por escolhas teórico-epistemológicas, não assume essa implicação, procura manter-se distante do objeto e dos participantes. Em vários momentos, tende a produzir um agir estratégico, guiado por interesses privados. Quando o pesquisador assume a implicação sem conhecimento epistemológico, pode sucumbir a vontades individuais, seja de si próprio seja do ator. Já quando o conceito de implicação é assumido e incorporado ao estudo com devida apropriação dos saberes, a tendência é de estabelecer uma verdadeira relação com o outro na pesquisa. Consideramos que os pesquisadores precisam apropriar-se dos saberes acerca da implicação, no sentido de qualificar as perguntas que são constituídas e buscar novas respostas, como diz Sánchez-Gamboa (2009).

Alguns autores-pesquisadores defendem que a pesquisa-ação diz respeito a planos de ação que devem ser controlados com intervenções previamente planejadas. Outros argumentam por uma pesquisa-ação que enfatize a mudança a partir de um processo de compreensão da realidade. A posição de ambos os grupos de autores converge quando argumentam que a **pesquisa-ação diz da participação direta do pesquisador no campo; da relação entre pesquisador e participantes, que tende a ser conjunta, e da busca pela transformação das práticas.**

Vemos, assim, que a complexidade que essa perspectiva metodológica carrega requer o aprofundamento nos conhecimentos e nas práticas investigativas de pesquisa-ação. Vale nos atentarmos para o fato de que, em alguns estudos, os capítulos referentes à metodologia trazem princípios, fundamentos e bases teórico-metodológicas para a pesquisa-ação, discutem os conflitos no campo e a necessidade de negociação. Quando avançamos a leitura dos textos, observamos nos capítulos referentes aos resultados a ausência da concretização dos elementos teórico-epistemológicos destacados anteriormente no processo de pesquisa. Parece-nos que muitos pesquisadores se aprofundam nos saberes referentes aos pressupostos da pesquisa-ação no momento de construção do texto final, e não durante a pesquisa, o que, no caso dessa forma de investigação, pode ser responsável por muitas das ambiguidades e

dificuldades sentidas e pelo tipo de conhecimento construído. A sistematização dos diálogos permite-nos argumentar que, **na pesquisa-ação, o pesquisador precisa buscar bases sólidas na fundamentação teórico-metodológica.**

Os movimentos constituídos nas ações durante a pesquisa, os quais buscam entendimentos e acordos, têm possibilitado a construção de outros/novos conhecimentos acerca da prática pedagógica. Os autores argumentam que as práticas que considerem todos os alunos de uma sala de aula, em suas diferenças, necessidades e potencialidades, precisam ser constituídas e organizadas colaborativamente. Falam de planejamentos em conjunto, de intervenções em sala de aula, onde dois ou três profissionais estejam juntos, e da relevância da avaliação desse processo. Esse movimento configura-se como parte do próprio processo de formação continuada dos docentes. **Quando o pesquisador se insere na sala de aula com o professor, propicia-se a compreensão do espaço-tempo de aula como colaborativo de aprendizagens mútuas,** e não mais de estratégias solitárias, o que tem despertado nos professores, como nos contam os autores-pesquisadores, o incremento de ações colaborativas em momentos de planejamento e ação com os alunos.

Portanto, temos aprendido com a pesquisa-ação que **os processos de mediação** cabem muito bem à nossa formação como professores e profissionais da educação; conseqüentemente, temos aprendido outros modos de conceber o ensino e a aprendizagem dos alunos. Temos vivido, ouvido e sentido mais nossos alunos, pois, quando temos um outro profissional para partilhar aflições e dificuldades, abrimos a guarda, deixamos de lado o velho orgulho de que professor precisa saber de tudo; podemos então ver nosso aluno como pessoa.

Podemos dizer que **a pesquisa-ação tem contribuído significativamente para novos modos de conceber e exercer nossa profissão,** desvelar possibilidades de reorganização dos tempos-espacos escolares, compreender a necessidade de uma outra relação com as famílias, constituir outras formas de gestão escolar e, principalmente, tem contribuído na construção coletiva do conhecimento.

Arrumar as cadeiras, lavar as xícaras, guardar os livros. Esperamos em breve ter novas rodas de conversas entre os crítico-amigos....

O *fazer* deste estudo foi, sem dúvidas, o grande desafio. Procuramos fugir de propostas de análise que engessam os argumentos, que trabalham com categorias predefinidas e, sobretudo, tomam os autores dos textos analisados como figuras ausentes e, às vezes, inexistentes. Assim, a ideia inicial de realizar uma interpretação-crítica dos textos foi-nos incomodando ao longo desse processo. Desejávamos que os outros, tão autores como nós, vivessem esse momento de discussão, que fosse possível “responder” a nossas questões de investigação não somente pela análise dos textos, mas também pelo diálogo aberto.

Construímos, então, um processo de debate com o conjunto de autores que participaram com seus textos, por sermos também autores de uma das dissertações analisadas. Na busca pela interpretação-crítica dos textos pela via do diálogo, assumimos alguns dos pressupostos da teoria da ação comunicativa habermasiana. Esse movimento exigiu-nos persistência e investimento teórico-criativo, ao resgatar as essências e captar os princípios de Habermas, de forma que pudessem compor uma metodologia de análise dos textos, considerando as especificidades da pesquisa-ação.

Esse movimento possibilitou-nos compreender que instaurar uma arena de debates sobre a pesquisa-ação é algo desafiante, mas possível. Requer do mediador cautela, paciência e persistência em encontrar caminhos possíveis para que todos possam participar dos discursos e juntos buscar argumentos fortes; dos participantes, o exercício da escuta sensível, como nos propõe Barbier (2002), uma escutar/ver empaticamente o outro, que busca compreender a fala do outro. Como grupo que nos constituímos ao longo deste trabalho, sabíamos, a exemplo do que nos colocam Carr e Kemmis (1988), que os conflitos entre valores pessoais, educativos, sociais e culturais são reais na convivência entre pessoas. Tornou-se fundamental, a todos nós, que identificássemos objetivos comuns em favor da melhora das práticas educativas no contexto da inclusão. De forma alguma poderíamos perder de vista que todo esse investimento teórico e científico tem um propósito: contribuir para que a produção de

conhecimentos e a perpetuação de saberes tragam significados para as políticas e práticas educacionais, um outro/novo sentido para os dilemas vividos.

Sem dúvidas, o processo que vivenciamos com os 45 autores-pesquisadores foi fundamental para que pudéssemos construir nossa própria trajetória com a pesquisa-ação. Pela via dos *processos argumentativos* e da *racionalidade comunicativa*, a constituição de uma outra perspectiva metodológica para a análise da produção acadêmica em estudos que utilizam a pesquisa-ação. Permitiu-nos compreender os diferentes momentos que constituem o processo de investigação e de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, nossa proposição de analisar a produção acadêmica na área de Educação Especial/inclusão escolar a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, numa acepção do *agir comunicativo*, impõe-nos um outro desafio: refletir criticamente as possibilidades de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola comum. Se assumimos que, com uma outra lógica da produção de conhecimentos, torna-se viável pensar em práticas mais inclusivas, a questão das possibilidades de inclusão do outro passa necessariamente pelos interesses ideológicos, éticos, políticos, sociais e históricos e, de forma específica, pelas concepções e escolhas do pesquisador e dos profissionais envolvidos na prática investigativa. Que concepções de mundo, de homem, de pessoa com deficiência, de inclusão carregamos conosco para o campo de pesquisa? Acreditamos que a reflexão filosófica e histórica pode contribuir para esse início de diálogo, de forma importante. Estudos que focalizem essas questões precisam ganhar ênfase nas linhas e grupos de pesquisa.

Esperamos que o estudo aqui compartilhado possa nutrir a crença na ampliação da compreensão da razão, por meio de outras formas de reconhecimento da racionalidade e, por sua vez, outras formas de conceber a produção de conhecimentos, o que pode garantir a presença de uma consciência coletiva que **inclua o outro** e busque, de forma mais responsável e sustentável, um entendimento para a preservação e respeito à vida em sua amplitude. É o que nos propõe Habermas (2000b): a possibilidade de reconstrução da modernidade pelos caminhos da razão, de modo que a racionalidade

e a democracia sejam alternativas viáveis no combate à irracionalidade.

Nossa crença é de que a compreensão desses fenômenos possa apontar-nos possibilidades de superação. A pertinência da reflexão de Hobsbawm (1995, p. 561) é favorável às nossas pretensões, pouco mais modestas do que a de um grande historiador como ele: “O que escrevi [...], talvez possa ajudar-nos a compreender quais são esses problemas, e quais devem ser as condições para sua solução”. E, assim, partilhamos o mesmo sentimento de otimismo e persistência do historiador, embora em condições espaço-temporais diferentes. Comove-nos, quando diz: “[...] mesmo um historiador cuja idade o impede de esperar mudanças sensacionais para melhor no que lhe resta de vida não pode razoavelmente negar a possibilidade de que em outro quarto de século ou meio século as coisas pareçam mais promissoras” (HOBSBAWN, 1995, p. 561).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva.** 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico.** 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALVES, E. P. **A construção de uma prática pedagógica o processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.** 1999. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.

Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 13, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742001000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2007.

ANDRADE, S. G. **Ações colaborativas na escola: re-interfaceando educação e psicologia.** 2000. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, SP, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANJOS, A. R.; ALMEIDA, M. L. A formação continuada de professores pela via do lazer e recreação para pessoas com necessidades educacionais especiais: uma proposta de trabalho colaborativo. In: SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. (Org.). **Recreação, esporte e lazer: espaço, tempo e atitude**. Recife: Tempo Livre, 2007. p. 445-450.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALDO, M. das G. de A. **Análise da implantação de um processo de formação de professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) visando a inclusão escolar**. 255 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Presidente Prudente/SP, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2012. 334p.

BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BASTOS, F. P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. 1995. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BERNARDES, M. I. M. Projeto de intervenção escolar para alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização: construção, implementação e resultados. 2005. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BORGES, D. C. P. A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.

CAETANO, E. de S. Desafios e possibilidades à formação continuada pela via da prática pedagógica: forjando caminhos em/com uma turma multisseriada. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CAPELINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARDOSO, M. da S. Educação inclusiva: atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de Guaíba. 2005. 293 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CARNEIRO, R. U. C. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. 2006. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CASTRO, R. C. I M. de. **Um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo: vozes no silêncio.** 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos.** 2005. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CORREIA, V. G. de P. **Processos de inclusão escolar: um olhar prospectivo e multirreferencial sobre os saberes-fazeres de um grupo de educadores.** 2006. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CRUZ, G. de C. **Formação Continuada de Professores de Educação Física em ambiente Escolar Inclusivo.** 2005. 175 f. Tese (Doutorado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2005.

DESROCHE, H. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006. p. 33- 68.

DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas.** 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

FALS BORDA, O. Algunos ingredientes básicos. In: FALS BORDA, O.; RAHMAN, M. A. **Accion y conocimiento: como romper el monopolio**

con investigacion-accion participative. Santafé de Bogotá: Cinep, 1991. p.7-18.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. Action research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index (BEI)**, Brotherton Library - University, p. 1- 15, 2004.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Loyola, 2018. v. 4.

GÂMBARO, J. de C. **A capacitação de professores de classe inclusiva**: efeitos sobre as atitudes frente ao aluno deficiente auditivo. 2002. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

GARCEZ, L. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIVIGI, R. C. do N. **Tecendo redes, pescando idéias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. **A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

_____. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 356

f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis**. Lewes: Falme Press, 1987.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa: racionalidad de la accion y racionalizacion social**. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987a.

_____. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987b.

_____. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987c.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987d.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004a.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução de George Spenser, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004c.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOEFELMAN, C. D. R. **Grupos de estudo como modalidade de educação continuada para uma educação inclusiva**. 108 f. Dissertação

(Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2003.

HUET, A. B. S. **Construindo a proposta pedagógica da escola: vivendo a política educacional em diferentes tempos e lugar no Sistema de Ensino.** 2000. 400 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 166-175.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-160.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005. v. 1, p. 1-20.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participante e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

LAPASSADE, G. **As microsociologias.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2005.

LIMA, E. F. **Reflexão sobre a compreensão de leitura em adolescentes surdos.** 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MARTINS, I. O. R. **Pedagogos, professores e a construção do trabalho coletivo:** a busca por uma escola inclusivo-reflexivo-crítica. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MARTINS, S. E. S. de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 2005.

MASTERS, J. The history of action research. **Action Research Electronic Reader**, Sydney, 1995. Disponível em: <<http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, M. R. **Formação inicial de professores no curso de pedagogia presencial e as tecnologias presentes no cotidiano escolar:** criando possibilidades facilitadoras no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MELO, F. R. L. V. de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentavam paralisia cerebral.** 2006. 271 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MENENGUCI, L. P. **Entrelaçando singulares e múltiplos:** tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade. 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antrop pedagogia renovada. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva:** princípios e representação. 2007. 364 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. **Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo:** trama da formação continuada em educação inclusiva. 2006. 250 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, R. I. de. **Inclusão na educação infantil:** infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PEREIRA, E. C. **Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva.** 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro:** formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2000. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 521-539, 2005.

RANGEL, F. A. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Praxis, 1998.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Abordagens científicas e interesses humanos (Habermas). In: **Disciplina de Epistemologia e Pesquisa Educacional**, Unicamp, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

_____. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 28 fev. 2010.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jünger Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SILVA, A. P. F.; FREITAS, M. C. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, M. C. (Org.).

Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-48.

SOBRINHO, R. C. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s:** construindo caminhos. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SOUZA, A. da S. **Educação para todos:** atendendo às diferenças-reestruturando a identificação da deficiência mental no município de Queimados. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, O. S. H. **Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais:** o desafio à formação docente. 2002. 201 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TESSER, G. J. **Ética e educação:** uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas. 2001, 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, S. A. A. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades:** desvelando contradições e novos movimentos. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 198 f. Tese (Doutorado em

Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA-DINIZ, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago.2005.

SOBRE A AUTORA



Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/ Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação/ CE. Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos na área Educação Especial. É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq). Compõe o grupo de docentes do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES) do Centro de Educação/UFES. Membro da diretoria da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa - ESTREIADIÁLOGOS. Membro associada da Collaborative Action Research Network (CARN). Desenvolve pesquisas e leciona nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar com ênfase em: Formação Continuada de Professores e Gestores, Prática Pedagógica e Pesquisa-ação. Autora de vários artigos científicos e obras como “Diálogos sobre Práticas Inclusivas” e “Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco”.

A pesquisa-ação, em sua acepção crítica, aponta-nos caminhos que empreendem os participantes em situações sociais para uma forma de construção de práticas educacionais inclusivas, mediante a produção de conhecimentos sustentada pela crítica social, na dialética entre teoria e prática.

Se, por um lado, a pesquisa-ação nos traz a possibilidade de construção de conhecimentos pela via do diálogo, da crítica e da reflexão sobre/para a práxis, por outro, a natureza histórica da constituição da pesquisa-ação nas ciências sociais e humanas evidencia sua diversidade conceitual, teórica, epistemológica e filosófica, o que contribui, conseqüentemente, para a produção de conhecimentos com diferentes intencionalidades, ideologias e intenções sociopolíticas.

Esta obra constrói-se no diálogo entre teorias, epistemologias e produção científica; insiste no debate de argumentos entre os autores na busca por entendimentos acerca da pesquisa-ação e convida os outros leitores/autores para novas conversas.

ISBN 978-85-7993-814-6



9 788579 193814 >