

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Mariangela Lima de Almeida<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da pesquisa-ação para os modos de conceber/fazer as diferentes possibilidades para o atendimento educacional especializado, no que se refere a prática do professor de educação especial. Focaliza a construção de conhecimentos acerca das relações estabelecidas entre os sujeitos, na pesquisa e no contexto escolar. Discute o atual contexto das diretrizes para a educação especial na perspectiva inclusiva. Assume a pesquisa-ação enquanto perspectiva teórico-metodológica, que no âmbito da produção de conhecimentos demonstra seu potencial teórico-prático na formação de pesquisadores e profissionais. Argumenta que as relações estabelecidas entre pesquisador e participante na pesquisa-ação, quando fundamentada no agir comunicativo, pode ser uma forma de produção de conhecimentos relevante para constituir prática do professor do atendimento educacional especializado numa perspectiva colaborativa.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Pesquisa-ação. Agir Comunicativo. Colaboração.

### Introdução

Na atualidade, os desafios que se colocam para a Educação tem exigido dos pesquisadores uma outra lógica de investigação. Concordamos com Silva e Freitas (2006) quando advogam pela necessidade de consolidação dos procedimentos que conduzem o pesquisador para dentro da escola para ver e ouvir seus protagonistas<sup>2</sup>. Portanto,

É preciso, então, reconhecer que as formas como muitas vezes temos “abordado” a escola têm funcionado como oposição ao movimento de aproximação de falar com a escola, a partir de seus atores-autores. Temos caído na armadilha de falar da/sobre a escola. Não temos sido seus interlocutores; mas, muitas vezes, seus críticos ferozes.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia/UFES; Mestre em Educação/UFES; Doutora em Educação/UFES.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> JESUS, D. M. 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,

É diante dessas questões que advogamos, assim como outros autores/pesquisadores, pela relevância de metodologias investigativas e procedimentos científicos que permitam apreender/compreender a prática reflexiva e construí-la em processo.

Na área de educação especial os estudos chamados “colaborativos” ganharam destaque nos últimos anos. Com referenciais diversos, as pesquisas buscam uma outra relação sujeito e objeto, na qual o pesquisador coloca-se na condição de colaborador com o pesquisado. As pesquisas destacam as possibilidades de construção do conhecimento pela via da colaboração e, grande parte delas, aponta o trabalho colaborativo como subsídio indispensável a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Desse modo, observamos elos entre a prática da pesquisa e a prática pedagógica: a colaboração é princípio adotado na pesquisa e na produção de conhecimentos sobre as práticas educativas. Contudo, muitas são as possibilidades de constituição de práticas colaborativas, seja na pesquisa acadêmica, seja nas práticas escolares. Os pressupostos epistemológicos e filosóficos assumidos pelos sujeitos é que darão combustível a engrenagem do processo desenvolvido por pesquisadores e profissionais. Portanto, faz-se necessário indagarmos sobre que tipo de conhecimento que temos produzido quando falamos em colaboração, em pesquisas colaborativas ou em trabalho colaborativo no contexto escolar. Em nosso caso, temos defendido o potencial da pesquisa-ação para a construção de conhecimentos acerca dos processos de inclusão escolar.

Este artigo constitui-se a partir de dessas indagações. Tem como objetivo analisar a contribuição da pesquisa-ação nos modos de conceber/fazer o atendimento educacional especializado, no que se refere a prática do professor de educação especial. Focaliza a construção de conhecimentos acerca das relações estabelecidas entre os sujeitos, na pesquisa e no contexto escolar. Inicialmente, discute o atual contexto das diretrizes para a educação especial na perspectiva inclusiva, na qual o atendimento educacional especializado ganha destaque na legislação. Posteriormente, toma aspectos de nosso estudo de doutorado para argumentar que as relações estabelecidas entre pesquisador e participante na

pesquisa-ação, quando fundamentada no agir comunicativo, pode ser uma forma de produção de conhecimentos relevante para pensarmos a formação e prática do professor do atendimento educacional especializado numa perspectiva colaborativa, na qual as ações sejam voltadas ao entendimento intersubjetivo, sem restringir-se a intervenções estratégicas e monológicas.

Cabe destacar, que não temos a intenção de indicar estratégias a serem realizadas na perspectiva aqui defendida. Pretendemos refletir criticamente as variadas possibilidades que temos em construir práticas por meio da produção de conhecimentos sustentada pelo agir comunicativo, ou seja, uma construção *com o outro*.

### **As diretrizes legais para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar: desafios para a formação e atuação do professor do atendimento educacional especializado**

A educação especial, na última década foi marcada pelo movimento das diretrizes legais, especialmente quanto aos preceitos de uma educação inclusiva. Destacaremos dois documentos que representam, a nosso ver, marcos recentes nas normatizações legais no Brasil, acerca da escolarização dos alunos com deficiência na perspectiva da inclusão escolar: a Resolução CNE/CEB N° 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEESP/2008 que visa construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. Discutiremos, a partir desses documentos, as diretrizes acerca dos alunos atendidos pela educação especial e os modos de pensar/fazer as práticas necessárias à escolarização desses alunos.

Em 2001, a Resolução N° 2/2001 em seu artigo 5° define os sujeitos da educação especial como os educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) que durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.<sup>4</sup>

Acerca dessa definição do alunado da educação especial, duas considerações podem ser feitas. O conceito de NEE permitiu-nos pensar os sujeitos em relação ao contexto de referência. Amaral (1998) insiste em argumentar que “[...] as deficiências existem (e não são apenas socialmente construídas), assim como existem incapacidades delas decorrentes [...]”.<sup>5</sup> Entretanto a limitação somente colocará o sujeito em desvantagem ou não diante do contexto social vivenciado. Só se está em desvantagem em relação a algo ou a alguém.

Por outro lado, presenciamos as indevidas apropriações do termo e a generalização de que todos os alunos com NEE seriam sujeitos da educação especial (dada a amplitude do significado na Resolução Nº 2/01, herdado da Declaração de Salamanca/1994). Situações que ocasionaram equívocos no tratamento dado a esses alunos, no trabalho educativo a eles oferecido e as políticas emergenciais adotadas para dar conta do grande número de alunos que surge para o atendimento especializado.

Com o argumento de que, embora o termo preconizado pela Resolução de 2001 para definir o público-alvo da educação especial, tenha trazido uma perspectiva conceitual transformadora, a Política Nacional de 2008 destaca que “[...] as políticas educacionais não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”<sup>6</sup>. Em sendo assim, o público-alvo da educação especial passa a ser os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

<sup>4</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001, p. 2.

<sup>5</sup> AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998, p. 25.

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008, p. 15.

Nesse sentido, em que medida a mudança conceitual em relação aos sujeitos atendidos pela educação especial traz/trará alterações nos modos de conceber/promover a escolarização desses alunos? A Resolução N° 2/2001 em seu artigo 8° prevê uma variedade de modos aos quais as classes comuns devem-se organizar, como: professores de sala comum e da educação especial capacitados; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio especializado em salas comuns e em salas de recursos; condições de reflexão e elaboração teórica para os professores; aprendizagem cooperativa; trabalho em equipe, entre outros. Dentre os serviços de apoio em sala comum, destaca a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 focaliza o atendimento educacional especializado (AEE) que disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento, com atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala comum, portanto, não substitutiva à escolarização. De forma sucinta, cita a educação bilíngue para alunos surdos.

Diante desse panorama, a mudança na definição dos sujeitos da educação especial em 2008 retoma a Política Nacional de Educação Especial de 1994. O que significa e significará para os próximos anos a nova definição do alunado? Em 2001 temos a ampliação do alunado, ao mesmo tempo uma variedade de pensar a escolarização desses alunos. Em 2008 delimita-se o alunado e restringem-se os modos de escolarização, basicamente, ao atendimento educacional especializado. Assim, o que significa o foco no AEE? Que consequências tem/terá para o processo de inclusão na escola comum? Onde afinal queremos incluir o aluno? Que espaços precisam ser sustentados? Quem pode contribuir para a sustentabilidade desses espaços?

Devemos considerar a riqueza de práticas possíveis para o trabalho do professor de educação especial. Vale destacar, o incremento nos modos de compreender e implementar o trabalho colaborativo nas escolas, prática educacional recomendada pela Resolução 2/2001 e impulsionada pela produção de conhecimentos. A interpretação superficial e unilateral das diretrizes precisa dar lugar a uma reflexão crítica e partilhada. Conceber o atendimento educacional especializado em salas multifuncionais nas escolas ou nos centros de atendimento educacional especializado é uma das possibilidades e não a única.

Essas questões desafiam profissionais e pesquisadores, principalmente diante das atribuições previstas para o professor do atendimento educacional especializado. A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, destaca como atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

1. **Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno**, contemplando [...];
2. **Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade** dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. **Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis**, [...];
4. **Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola**, [...]; bem como as **parcerias com as áreas intersetoriais**;
5. **Orientar os demais professores e as famílias** sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. **Desenvolver atividades próprias do AEE**, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos [...] [destaques nossos].<sup>7</sup>

O conjunto de atividades direcionadas ao professor de educação especial, de acordo com a Secretaria de Educação Especial/MEC (2010), revela a expectativa de um profissional que planeje e intervenha tanto com os alunos, quanto com os profissionais e a comunidade escolar. Uma questão que fica para os sistemas de ensino, escolas e professores diz da operacionalização desse trabalho, considerando questões como: a alocação de recursos humanos e a carga horária necessária para realização dessas atividades. Pois se o professor irá atender o aluno no turno inverso, também precisará estar no turno em que o aluno está matriculado na sala comum para orientar e estabelecer articulações com os professores de classe comum e outros profissionais da escola como previsto na Política de 2008. Um professor de turno integral na escola é o que sempre almejamos, contudo caberá aos sistemas de ensino interpretar a legislação e promover políticas para a efetivação da proposta.

Se em 2001 temos, com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, a confirmação da proposta do professor de educação especial colaborador com a escola e com os professores de classe comum, a partir de 2008 as diretrizes legais retomam uma perspectiva de formação e atuação do professor de educação

<sup>7</sup> BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB N 11/2010**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 07 de maio de 2010, p. 4.

especialista, que intervém prioritariamente junto aos alunos. Pois ao focalizar o trabalho do professor de educação especial nas salas multifuncionais em turno inverso, dificulta uma genuína colaboração no espaço-tempo da sala de aula comum com o professor regente.

Outro desafio diz da formação do professor de educação especial. Cada vez mais as redes de ensino enfrentam dificuldades de contratação desse profissional, diante de sua qualificação. Nos últimos anos, essa formação, em vários municípios de nosso país, ficou a cargo dos cursos de aperfeiçoamento ou especialização semipresenciais e à distância. A organização curricular e a estrutura metodológica de alguns desses cursos, tem sido criticada por pesquisadores e principalmente pelos próprios professores, principalmente no que tange aos conhecimentos teórico-científicos necessários a construção de suas práticas. Portanto, enquanto agências formadoras, as instituições de ensino superior precisam mediar essa discussão junto aos órgãos governamentais.

Concordamos com Prieto (2007)<sup>8</sup> no sentido de que o foco deve estar numa formação inicial e continuada que qualifique os professores da educação especial para analisar as diversas situações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando a garantir o direito de todos à educação de qualidade.

Estamos, portanto, advogando a favor da construção de espaços de reflexão crítica capazes de levar os professores a construir conhecimentos que lhes possibilite intervir com o aluno e colaborar com os professores e com as escolas. Parece-nos fundamental que a formação dos professores de educação especial se afaste das ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática. Precisamos ver/enxergar os professores em seus contextos escolares como sujeitos de conhecimento, capazes de criar e recriar suas práticas por meio da pesquisa e da reflexão teórica. Nesse sentido, precisamos desenvolver, em nossos processos de pesquisa, uma colaboração genuína com os professores<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 281-294.

<sup>9</sup> 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: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

Assim, parece-nos pertinente ampliarmos o foco dos questionamentos atuais, que se centralizam no debate sobre onde acontecerá o AEE. Que conhecimentos teórico-práticos deverão sustentar os currículos de formação do professor de educação especial? Que bases teórico-metodológicas irão engendrar as práticas no atendimento especializado? O que será realizado no espaço-tempo desse atendimento? Quais as concepções de educação, inclusão e sujeito com deficiência estarão fundamentando a atuação do professor de educação especial? E que relações serão estabelecidas entre sujeito e objeto, sujeito e sujeito?

Buscamos, neste texto, problematizar as relações/ações estabelecidas entre professor de educação especial, aluno e professor de classe comum. Temos como fundamento que a pesquisa-ação, enquanto processo formativo guiada por pressupostos do agir comunicativo, é essencialmente política e pedagógica: pesquisa-se e aprende-se ao mesmo tempo em que se constroem conhecimentos. Acreditamos que nessa perspectiva, seja possível pensarmos na possibilidade de constituir a possibilidade de um atendimento educacional especializado colaborativo.

### **A colaboração como princípio para a formação e atuação do professor de educação especial: a contribuição da pesquisa-ação**

Nos últimos anos, a discussão acerca da colaboração entre profissionais da educação ganhou destaque nos estudos e propostas na área de educação especial. Em âmbito internacional e nacional, as pesquisas e experiências desenvolvidas acerca do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência apontam o trabalho colaborativo como uma estratégia de ascensão, que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores<sup>10</sup>.

Vários estudos analisam as possibilidades de colaboração entre docentes, principalmente entre professores de classe comum e de educação especial atuando

---

<sup>10</sup> MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar: velhas questões e novas direções. Palestra proferida no **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, Vitória, mar. 2005.

juntos<sup>11</sup>. Em sua maioria, os pesquisadores buscam atuar colaborativamente com os profissionais na construção de novas/outras práticas pedagógicas.

Esse movimento na produção de conhecimentos sobre o trabalho colaborativo no contexto escolar, em nosso país, está atrelado as pesquisas colaborativas, impulsionadas pelo debate de metodologias que permitissem ao pesquisador “[...] apreender/compreender a prática reflexiva e construí-la em processo”<sup>12</sup>. Diversos pesquisadores<sup>13</sup> dedicam-se a estudos que colocam o pesquisador como colaborador no processo de pesquisa.

Nesse sentido, a perspectiva da pesquisa-ação, em sua acepção crítica aponta-nos caminhos para uma forma de indagação auto-reflexiva, que empreendem os participantes em situações sociais, com o objetivo de compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas. Em nosso grupo de pesquisa temos defendido a ideia de que se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer<sup>14</sup>.

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 trajetória da produção científica tem nos alertado para as “fragilidades” dessa abordagem, própria dos enfoques qualitativos na pesquisa em Educação. Essa fragilidade refere-se, principalmente, a ausência de bases teórico-epistemológicas que sustentem a produção de conhecimentos na pesquisa.

Nessa perspectiva, em nossa pesquisa de doutorado<sup>15</sup> dedicamo-nos a analisar os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação utilizados na produção acadêmica em estudos sobre inclusão escolar. O estudo analisou teses e dissertações defendidas, em âmbito nacional, no período de 1999 a

<sup>11</sup> Jesus (2002); Almeida (2004); Capelini (2004); Menenguci (2005); Oliveira (2006); Devéns (2007); Gonçalves (2008), dentre outros.

<sup>12</sup> FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005, p. 439.

<sup>13</sup> Mendes (2005, 2007), Jesus (2002, 2007, 2008), Martins (2007), Ferreira (2007), Almeida (2010) entre outros.

<sup>14</sup> 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, 2005b. v. 1, p. 1-20.

<sup>15</sup> ALMEIDA, M. L. **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.

março de 2008. Obtivemos 45 estudos<sup>16</sup> que se constituem no *corpus* de análise da tese. Como fundamento teórico-metodológico para as análises, tomamos os princípios da ação comunicativa em Habermas. Construimos diálogos baseados em processos argumentativos entre os autores-pesquisadores, na busca por entendimentos e acordos sobre os fundamentos e princípios da pesquisa-ação.

Para este texto focalizamos a utilização do conhecimento pelos autores, no que concerne às *ações/relações* estabelecidas entre pesquisadores e participantes. Esse pressuposto da pesquisa-ação quando sustentado pelo paradigma intersubjetivo, parece apontar caminhos que nos possibilite a constituição de outros modos de *ações/relações* entre os profissionais no contexto escolar.

Para isso, assumimos inicialmente que as ações empreendidas na pesquisa-ação e no contexto escolar são *ações sociais*, ou seja, são definidas pela orientação que o sujeito imprime a ela e que se constitui na comunicação intersubjetiva<sup>17</sup>. Habermas 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, possibilitada pela capacidade de manipular e adaptar-se às condições de um determinado contexto. No caso tanto das pesquisas, como nas práticas escolares, observa-se que a comunicação é cerceada pelas intenções unilaterais dos sujeitos.

Numa outra perspectiva, Habermas defende a *racionalidade comunicativa* que possui conotações que remontam à experiência central da capacidade dos sujeitos juntarem-se sem coações e de gerarem consenso a partir de uma fala argumentativa. Os participantes superam a subjetividade inicial e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada pela intersubjetividade.

Com base nos pressupostos habermasianos, nossas análises revelam, por meio do diálogo entre os autores das teses e dissertações, dois modos de constituição das relações estabelecidas com os participantes na pesquisa-ação: aqueles voltados ao entendimento mútuo pela via da colaboração e da negociação dos processos investigativos e aqueles nos quais há a supremacia das intervenções

<sup>16</sup> Como fonte de coleta de dados, recorremos ao Banco de Teses e Dissertações do Portal Capes e às bibliotecas *on-line* de todas as universidades brasileiras que têm Programa de Pós-Graduação em Educação, um total de 86 instituições. Mapeamos 50 estudos, dos quais tivemos acesso a 45.

<sup>17</sup> HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987b.

do pesquisador, configurando-se em ações estratégicas. Interessa-nos, para este momento, os argumentos que enfatizam as relações/ações guiadas pelo entendimento no agir comunicativo.

Segundo os atos de falas expressos nos textos essas relações ocorrem na comunicação e na ação, em diferentes momentos da pesquisa. As relações entre pesquisador e participantes são colocadas como eixo que conduz os demais pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação. Nesse sentido, as relações ocorrem desde o momento da compreensão da realidade, no processo de pesquisa e na intenção de mudança. Todos esses aspectos estão diretamente relacionados à constituição do problema de investigação.

Observamos 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.

A análise dos argumentos dos autores evidenciou que a pesquisa-ação 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 **demanda concreta** [destaque nosso].<sup>18</sup>

Para esse grupo de autores, a pesquisa-ação possibilita o envolvimento do pesquisador no campo, apoiando os profissionais do contexto escolar. O pesquisador é visto como um participante ativo nas situações; seu papel pressupõe o estabelecimento de vínculos colaborativos entre os participantes.<sup>19</sup>

Assim, 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.

<sup>18</sup> 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, p. 58.

<sup>19</sup> 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.

Observamos, que para alguns autores a colaboração não significa um todo harmônico, consensual e linear. Reportando-se a Barbier (2002), outra autora 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 coletivas.<sup>20</sup>

Como, então, o processo de entendimento mútuo – a colaboração – ocorre em momentos da pesquisa? Uma autora nos diz:

[...] 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”.<sup>21</sup>

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, os interesses que constituem a construção de conhecimentos são estruturados por processos de aprendizagem e compreensão

<sup>20</sup> 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, p. 70.

<sup>21</sup> ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004, p. 206.

mútua, resultado da atividade humana motivada, coletivamente<sup>22</sup>. No caso da docência, a necessidade de descobrir novas/outras formas de ensinar diante das diferenças dos alunos motivou pesquisadora e professora.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação enquanto processo formativo pela via do entendimento mútuo e do discurso argumentativo entre os autores e atores, possibilita apreender o sentido do trabalho colaborativo, no próprio fazer da pesquisa. Isso porque, os participantes-atores tornam-se também autores da pesquisa, visto como sujeito de conhecimento, “[...] membros ativos da investigação, onde cada um dos envolvidos contribuiu para a transformação dos problemas levantados”.<sup>23</sup>

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 trabalho.<sup>24</sup>

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.

Observamos que, os autores ao alcançarem consensos provisórios acerca dos pressupostos para a pesquisa-ação destacam o aspecto formativo que essa metodologia de pesquisa desempenha para pesquisadores e profissionais. Assim, as relações estabelecidas no campo de pesquisa entre autores e atores possibilitam, ao mesmo tempo, o aprendizado de modos de relações no contexto escolar. Destacam a necessidade de instauração do trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas, ou seja, outros modos de conceber/fazer as relações/ações entre professores de sala comum e professor de educação especial. Desse modo, a pesquisa-ação quando sustentada pelo entendimento mútuo pode contribuir para o

<sup>22</sup> HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.

<sup>23</sup> 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. 271 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006, p. 220.

<sup>24</sup> CAETANO, E. de S. **Desafios e possibilidades à formação continuada pela via da prática pedagógica**: forjando caminhos em/com uma turma multisseriada. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007, p. 147.

aprendizado de práticas colaborativas e, assim, engendrar outros modos de instituir o atendimento educacional especializado.

### **As relações/ações baseadas no agir comunicativo: a possibilidade do atendimento educacional especializado colaborativo**

Ao longo deste artigo, ocupamo-nos em problematizar as contribuições da pesquisa-ação, sustentada pelo agir comunicativo, na constituição de relações entre profissionais do ensino comum e da educação especial. Por meio da discussão da literatura científica, da legislação e da produção acadêmica discutimos as tensões que perpassam as práticas pedagógicas na educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente as atuais diretrizes legais acerca do atendimento educacional especializado no que tange a atuação do professor de educação especial.

Assumimos a pesquisa-ação enquanto perspectiva teórico-metodológica, que no âmbito da produção de conhecimentos demonstra seu potencial teórico-prático na formação de pesquisadores e profissionais. Isso ocorre mediante a outra lógica de conceber a relação sujeito-objeto no processo de pesquisa, agora sujeito-sujeito-objeto<sup>25</sup>.

Nesse caminho, os argumentos dos autores evidenciam 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.

A sistematização dos argumentos dos autores 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 levadas ao debate. Portanto, os saberes são cotidianamente

---

<sup>25</sup> ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

construídos no processo de pesquisa. Novos questionamentos são feitos e novamente se tem um novo processo de conhecimento.

Esse movimento se dá nos tempos-espacos da pesquisa-ação: grupos (de professor, 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 guiadas pelo *agir estratégico*, são conduzidas por interesses individuais que se materializam em planos de intervenção. O conhecimento é construído com foco em resultados e conseqüências 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<sup>26</sup>.

O conhecimento produzido acerca das relações entre os sujeitos, portanto, indicará ações estratégicas guiadas pelo discurso monológico. Assim, caso haja supremacia dessas ações no processo de pesquisa, poderemos contribuir para a constituição do atendimento educacional especializado centralizado no espaço das salas multifuncionais e no trabalho isolado do professor de educação especial.

Em outra perspectiva, 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 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*.

Decorrem desse processo conhecimentos que transcendem as ações imediatas, pois a autorreflexão e a crítica permitem aos sujeitos conscientizarem-se das condições institucionais, sociais, políticas e históricas que interferem

<sup>26</sup> ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

diretamente em suas práticas. As *mudanças* ocorridas nessa perspectiva de agir comunicativo iniciam-se em processo, gradualmente, pelos aprendizados gerados na pesquisa. A força dessa mudança está em transcender o imediato. Nesse caso, o processo formativo da pesquisa-ação privilegia a reflexão crítica partilhada. Profissionais convertem-se em pesquisadores, configurando relações baseadas no entendimento mútuo, que vão constituindo a pesquisa e dando novos significados as práticas profissionais na escola. Aprendemos a trabalhar colaborativamente enquanto pesquisa-se e produz conhecimentos.

A colaboração, no sentido que a concebemos, busca o entendimento intersubjetivo dos diferentes proferimentos de fala. Ela constrói objetivos comuns e partilhados, que exprimem vontades coletivas. A partir daí, permite-nos alcançar acordos comuns. Por esse caminho, as redes de se colaboração vão expandindo e construindo identidades coletivas.

### **Alguns entendimentos construídos: considerações finais**

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.

Portanto, essa perspectiva da 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.

É a crença nessa produção de conhecimentos *com o outro* que alimenta nossa busca pela superação dos desafios colocados atualmente à educação especial. E, assim, construir práticas baseadas na comunicação intersubjetiva e no entendimento mútuo entre professores, profissionais e pesquisadores. Parece-nos que desse modo, torna-se viável constituir um atendimento educacional especializado colaborativo.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva.** 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

\_\_\_\_\_. **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.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

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

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica SEESP/GAB N 11/2010.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 07 de maio de 2010.

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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

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.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987b.

JESUS, D. M. 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, 2005b. v. 1, p. 1-20.

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.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar: velhas questões e novas direções. Palestra proferida no **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, Vitória, mar. 2005.

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.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 281-294.

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.

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: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.