

## FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPO DE PANDEMIA: AS TECNOLOGIAS COMO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS

Rafael Carlos Queiroz<sup>1</sup>

Mariangela Lima de Almeida<sup>2</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático: Formação de Professores

**Resumo:** A pandemia ocasionada pela Covid-19 afetou de forma abrupta e emergencial diversas esferas mundiais da vida cotidiana, desencadeando diversas políticas e estratégias para tentar conter os índices de proliferação do vírus. No campo educacional foi preciso repensar concepções mais amplas acerca do processo de formação docente e das práticas pedagógicas. Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica no contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. Para isso, fundamenta-se na teoria de Jürgen Habermas por meio de duas concepções: a racionalidade comunicativa e a mediação teoria e práxis. Utiliza-se a perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a partir da autorreflexão colaborativo-crítica. Nesse processo, tomamos os argumentos dos profissionais participantes de um grupo de estudo-reflexão a partir de suas demandas, dos processos de aprendizagens e das ações de mudanças. Como resultados observamos a potência dos grupos de estudo-reflexão como alternativa aos modelos tradicionais de formação docente e com a construção de conhecimento com o outro, além disso podemos observar as possibilidades de utilização adequada das tecnologias virtuais em processos formativos e no desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Pesquisa-ação colaborativo-crítica; Pandemia; Tecnologias.

### Introdução

Desde seu início, em 2020, a pandemia da Covid-19 acarretou diversos desafios nas diferentes esferas da vida cotidiana. Desta forma, diversos setores da sociedade mundial viveram tempos de incertezas e (re)planejamentos. Observamos que no campo da educação não foi diferente, uma vez que os educadores tiveram que repensar concepções mais amplas acerca das práticas pedagógicas e dos processos de formação continuada.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (PPGE/UFES) / E-mail: rcqrafael@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/UFES) / E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com

Diante desse contexto a realidade que se revelava naquele momento era desafiadora para a construção de um processo de formação continuada com os profissionais da educação. Se, presencialmente, já existiam algumas lacunas, como então pensar em formação em tempos de pandemia? Estudos realizados pela Unesco (2013) revelam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem contribuir com o acesso universal à educação, bem como com o desenvolvimento profissional de professores.

Assim, ao dialogarmos com as novas tecnologias para os processos formativos, não estamos defendendo as práticas de ensino a distância, muito difundidas em cursos de formações continuadas na área da educação. Acreditamos que, numa relação pedagógica que se faz entre os sujeitos, ou seja, entre profissionais da educação, as tecnologias podem auxiliar, mas não substituem o humano. É preciso compreender que as “[...] tecnologias são importantes, mas isso depende do enfoque que se dê à utilização desses dispositivos digitais” (PESCE, 2007, p. 184). Concordamos, então, com os estudos de Silva (2014), quando relata que as TDICs podem impulsionar a inteligência humana e criar ambientes favoráveis para novas aprendizagens e que tais tecnologias podem constituir-se num sistema comunicativo que possibilite o diálogo entre os protagonistas, a participação, o compartilhamento, as trocas, enfim, os elementos necessários à realização da aprendizagem dos atores envolvidos, nesse caso, os profissionais da educação.

Faz-se relevante destacar que o emprego das TDICs na formação continuada, como ferramentas que facilitam o acesso à informação, por si só não garante a construção do conhecimento. Tais tecnologias precisam ter a mediação pedagógica. Dessa forma, podem inspirar situações de aprendizagem híbridas, possibilitando momentos de cooperação, colaboração, interação e compartilhamentos de saberes, e conseqüentemente, podem propiciar o processo de construção coletiva do conhecimento. O uso adequado das novas tecnologias possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica. Concordamos com os estudos de Gonçalves e Pesce (2021) ao trazer as tecnologias para além de suas funções técnicas e instrumentais, ou seja, devem colaborar com a construção de uma “[...] escola produtora de conhecimento, de partilha, colaboração e autoria” (p. 42).

Diante do exposto, consideramos relevante atentar para os processos formativos desenvolvidos em tempos de pandemia, tendo como foco a inclusão escolar. Assim, algumas questões conduziram nosso processo de investigação: Considerando os alunos PAEE, de que modo a formação continuada, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica pode contribuir para o processo de inclusão escolar? Quais as ferramentas virtuais que possibilitaram os processos formativos no contexto do isolamento social?

Assim, analisamos as demandas, os processos de aprendizagem e as ações de mudanças apresentadas pelos participantes do Gergees-ES (Grupo de Estudo-Reflexão “Gestão de Educação Especial do Espírito Santo”), constituído por professores e alunos universitários, gestores de educação especial e profissionais que atuam na educação pública do estado do Espírito Santo, durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.

### **As contribuições de Habermas**

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa. Neste sentido, a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental e fomentar a construção de outras/novas práticas pedagógicas de carácter inclusivo, assumindo, assim, a heterogeneidade e a educabilidade de todos como princípios da escola (MEIRIEU, 2005).

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de superação da perspectiva tradicional de formação de professores, baseada em uma racionalidade instrumental. Indica-se, ao mesmo tempo, outros modos de se pensar a formação, baseada na perspectiva crítica, como uma possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório. Para Habermas a alternativa para a tendência objetificante da modernidade seria a ação comunicativa, processo pelo qual os seres humanos buscam o entendimento mútuo baseando-se no debate lógico e racional.

Debate que deveria ser basear na argumentação e que deveria indicar a saída mais benéfica para um maior número de pessoas (ALMEIDA, 2019).

O conceito de racionalidade comunicativa envolve a geração de consensos provisórios por meio da argumentação e o decorrente estabelecimento de acordos sem coação. É fundamental a atuação dos participantes por meio de uma fala argumentativa na defesa de seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, a disposição de reconhecer os melhores argumentos e superar seus pontos de vista pessoais em favor do grupo.

Desse modo, a teoria comunicativa de Habermas tem contribuído sobremaneira para pensarmos na questão da formação continuada de professores, na medida em que a partir da racionalidade comunicativa, podemos falar em uma outra forma de produção de conhecimentos, na qual os professores situem-se não somente na posição de atores, mas também de autores de seus contextos, ou seja, na posição de práticos e ao mesmo tempo de teóricos da educação.

Entendemos assim, que, ao proporcionar a autorreflexão crítica, contribuiremos para que a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade. Nesse sentido, defendemos uma formação continuada, na perspectiva crítica, que seja construída de forma coletiva e colaborativa, de acordo com as demandas e a realidade, pautada na racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p. 38), a qual possui “[...] capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista”. Ou seja, a racionalidade comunicativa representa uma maneira de comunicação que busca, por meio da linguagem, um entendimento entre os envolvidos.

### **A pesquisa-ação e os grupos de estudo-reflexão**

Desde 2013, o Gergees-ES tem se dedicado a estudos sistemáticos sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para as políticas de formação continuada nas redes de ensino do Espírito Santo. Assim, ao assumir a proposta do trabalho pela via dos

grupos autorreflexivos, no qual se busca entendimento mútuo com o outro, passa a deixar as necessidades individuais de cada integrante para tecer diálogos coletivos, fazendo uso da linguagem para explicitar o conhecimento, num movimento de ação-reflexão-ação.

Sustentados pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumida, aqui, a partir dos pressupostos habermasianos, cujo compromisso principal encontra-se vinculado à ideia de emancipação dos indivíduos envolvidos no processo, pela via do conhecimento e de transformação da realidade, apostamos nos grupos de estudo-reflexão para colocar em prática a formação continuada de profissionais da educação, pois entendemos que grupos menores favorecem a participação e a implicação de todos, tanto com as aprendizagens individuais, quanto com as do próprio grupo.

Conforme Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação crítica constitui-se como uma investigação emancipatória que vincula teoria e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação. Nesse sentido, a pesquisa educacional crítica tem como meta o autoconhecimento consciente e a ação política eficaz. Seu 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).

Vale ressaltar que, além de uma escolha metodológica, tomamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma escolha epistemológica, comprometida com a produção crítica de conhecimentos. Isso porque a pesquisa-ação colaborativo-crítica, alicerçada na teoria crítica de Habermas, oferece-nos as bases para a defesa de outra lógica de formação continuada para professores, uma lógica que procura romper com a racionalidade instrumental, amplamente difundida nas formações desses profissionais, propondo, em seu lugar, a racionalidade comunicativa, em consonância com a complexidade da função docente.

### **O uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos formativos**

Diante das tensões colocadas pela pandemia em 2020, profissionais e pesquisadores buscaram constituir processos formativos na perspectiva crítica, utilizando as TDICs.

Embora tenha havido um impulsionamento das tecnologias, o advento do avanço tecnológico acontece ainda no Século XX com o surgimento de diversos softwares e ferramentas para trocas sociais interativas, como as redes sociais online, que possibilitam um enorme fluxo de comunicação instantânea entre pessoas das mais diversas nacionalidades.

A priori, tecnologias não são apenas máquinas, como o termo é sempre visto e lembrado. Na verdade, o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações. No âmbito educacional, a Unesco acredita que as TDICs podem contribuir com a paridade e acesso universal à educação, com a qualidade de ensino e aprendizagem e a elevação dos níveis dos mesmos, bem como com o desenvolvimento profissional de professores, ao fornecer apoio e formação, por meio de tecnologias móveis (UNESCO, 2013). Desse modo, as novas tecnologias oferecem um novo processo de construção do conhecimento e possibilitam uma nova criação de redes de saberes, desenvolvendo uma troca de aprendizagem e de conhecimento.

Partindo dessas demandas e reconhecendo o desafio do impacto das novas tecnologias e redes sociais nos processos de formação continuada de profissionais da educação, consideramos que não podemos desprezar sua potencialidade na criação de espaços amplos para a pesquisa, na difusão personalizada de informações e na sua capacidade comunicacional. Assim as tecnologias podem constituir-se num sistema comunicativo que possibilite o diálogo entre os protagonistas, a participação, o compartilhamento, as trocas, enfim, os elementos necessários à realização da aprendizagem dos sujeitos envolvidos, nesse caso os profissionais da educação.

Dessa forma, entendemos que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 2012, p. 24). Segundo a perspectiva habermasiana, a construção de conhecimento se dá na interação entre os sujeitos, permitindo considerar a relevância do processo em detrimento do resultado (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, o agir comunicativo pode contribuir, porque, conforme o autor, a intersubjetividade dos sujeitos vai além das

questões individuais, no intuito de alcançar um consenso acerca do que está sendo posto, 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, 2004, p. 118).

Assim, nossa aposta está no diálogo e na colaboração entre Universidade e Redes de Ensino, pesquisadores universitários e profissionais da educação. Como propósito, 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 dualidade entre aqueles que investigam e aqueles que estão na prática (CARR; KEMMIS, 1988 apud ALMEIDA, 2019, p.82).

A partir desses princípios formativos, entendemos que, com a utilização das TDICs no processo de formação continuada, os ambientes de aprendizagem e experiências docentes passam a ser emancipadores, múltiplos, dinâmicos, interativos e colaborativos. A mediação é um fator importante para possibilitar e garantir esses espaços de fala nos espaços virtuais, dando, assim, oportunidade para que todos os presentes exponham as ideias proporcionando a colaboração e autorreflexão entre os participantes.

Acreditamos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem possibilitado a construção de conhecimento com o outro e contribuído com a luta por uma política pública de formação na perspectiva inclusiva. Meirieu (2005) enfatiza que as práticas pedagógicas e, portanto, os professores devem “[...] personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da escola” (MEIRIEU, 2005, p. 32).

### **A mediação teoria e práxis no Grupo de estudo-reflexão**

O Gergees-ES, constitui-se como um grupo autorreflexivo, preocupado em organizar e transformar a própria prática à luz da autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988), assim, elege como foco de investigação as próprias ações, em busca de propor mudanças de postura diante de questões já postas. Tal atitude autorreflexiva, colaborativa e crítica pode ser implementada a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática:

- a) a elaboração de teoremas críticos – ou seja, o levantamento dos interesses comuns do grupo. Concordamos com CARR; KEMMIS (1988), quando relatam que a proposição dos teoremas críticos deve basear-se na linguagem e na experiência de uma comunidade autorreflexiva, bem como satisfazer os critérios de autenticidade e comunicabilidade.
- b) os processos de aprendizagem do grupo – isto é, o início de processos de reflexão que ocorrem dentro dos grupos, imersos na ação e reflexão sobre eles. A partir do consenso provisório acerca dos objetivos e temas de interesse a serem estudados e buscados pelo grupo, iniciam-se, de forma mais sistemática, os processos de aprendizagem.
- c) a organização das ações – ou melhor, o retorno dos objetivos comuns dos profissionais que integram o grupo, para definir, colaborativamente, as ações de mudanças que atendam aos anseios do grupo de estudo-reflexão.

Ao iniciarmos a construção de um diálogo sobre os desafios e as demandas dos profissionais da educação, o Gergees-ES começou uma busca por ferramentas que auxiliassem nos encontros. Assim, percebemos que era preciso potencializar as ferramentas *on-lines* e usá-las visando a corroborar os movimentos nas redes de ensino que, agora, necessitavam pensar e responder às novas demandas no processo de inclusão.

Com isso, em abril de 2020, nos reunimos de forma virtual (via *Google Meet*), pela primeira vez após o início da pandemia. A partir de suas experiências práticas e de seus interesses individuais, os profissionais começaram a elaborar hipóteses acerca das situações desafiadoras ligadas à formação de profissionais da educação e ao processo de inclusão escolar. Essas hipóteses eram compartilhadas, discutidas e avaliadas pelo grupo, colaborando para a construção de consensos provisórios sobre os objetivos do Gergees-ES e sobre as possibilidades de assuntos que seriam estudados/discutidos nos encontros seguintes (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2012).

A primeira função da ciência social crítica é a formação e generalização de teoremas críticos capazes de apoiar um discurso científico. Os teoremas críticos são proposições sobre o caráter e a conduta da vida social [...] o critério é que essas sentenças sejam verdadeiras; [...] O exame da

veracidade de tais proposições só podem ser realizado sob a condição de liberdade de discurso (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159, tradução nossa).

Desse modo, ao buscar os teoremas críticos, pela via de dialogar com suas demandas, fazendo uso do discurso argumentativo, o grupo chega aos consensos provisórios e interesses comuns. Assim, buscamos fundamentar nossas ações a partir dos pressupostos habermasianos, em especial o “entendimento mútuo” para se chegar aos consensos provisórios (HABERMAS, 2012), ou seja, na interação entre os participantes, nós pudemos perceber a que acordos sobre as ações a serem desenvolvidas seria possível chegar.

No decorrer do encontro, os gestores relataram o desafio de disparar processos de formação continuada não presenciais para os professores das redes de ensino, no contexto de Pandemia, considerando o trabalho *home office*. Havia a tentativa de contribuir com reflexões sobre o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, conforme podemos perceber no diálogo abaixo:

Gestora V: A gente precisa aproveitar este tempo em que os professores estão em casa, com atividades suspensas ou não, e pensar numa proposta de formação, pois um dos gargalos que nós temos é esta falta de tempo de garantir a formação para os professores. Então, por que não aproveitar este tempo e pensar numa alternativa de formação *on-line* para que a gente possa garantir essa discussão tão importante para todos? (MARÇO A MAIO/2020).

Técnica C: Concordo. E de que forma a Universidade pode colaborar? (MARÇO A MAIO/2020).

Gestora V: Penso que a Universidade já vem nos ajudando a pensar na formação dos professores, para que a gente possa atentar estes professores de sala de aula comum que, ao pensar nas atividades de sua turma, se lembrem de garantir a acessibilidade (MARÇO A MAIO/2020).

Podemos observar, no diálogo, a negociação das demandas do grupo naquele momento, buscando processos formativos para/com professores. Os argumentos postos nos encontros do Gergees-ES são negociados, num constante processo de escuta sensível (BARBIER, 2007), em busca dos entendimentos mútuos. Além disso, as falas dos profissionais acima são pertinentes, uma vez que nos mostram a necessidade de pensar na intencionalidade de suas ações, investindo em formação/estudo. Diante das escutas nos deparamos com diferentes frentes de trabalhos. Dessa maneira, visando a organização dos processos de aprendizagem do grupo, foram feitos alguns encaminhamentos e a organização de dois Grupos de

Trabalho (GT): GT 1: diálogo sobre formação e as práticas pedagógicas e GT 2: diálogo sobre as famílias e as políticas públicas.

A partir do consenso provisório acerca dos objetivos e temas de interesse a serem estudados e buscados pelo grupo, iniciaram-se, de forma mais sistemática, os processos de aprendizagem. Sobre esse momento, Carr e Kemmis (1988, p. 159, tradução nossos) afirmam:

A segunda função é a organização de processos de ilustração nos quais os teoremas críticos serão aplicados e testados de maneira única, através do início de processos de reflexão que ocorrem dentro dos grupos imersos na ação e reflexão sobre eles. A organização da ilustração é a organização dos processos de aprendizagem do grupo; trata-se, antes, de um processo de aprendizado sistemático que visa a desenvolver o conhecimento sobre as práticas que são consideradas e as condições em que elas ocorrem. A organização da ilustração é uma atividade humana, social e política; neste caso, o critério será que as conclusões alcançadas devem ser autênticas para os indivíduos protagonistas e comunicáveis dentro do grupo.

Nos grupos constituídos – por meio das intencionalidades, dos entendimentos mútuos e dos consensos provisórios –, pudemos criar relações fortes, em que não havia hierarquia entre Universidade e Redes de Ensino, e, sim, a produção de conhecimento sustentada numa racionalidade comunicativa, fundamentada na autorreflexão crítica de caráter formativo e emancipatório, que possibilitou compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade vivenciada.

Assim, com o intuito de colaborar e refletir sobre os desafios e as possibilidades no/para o processo de inclusão em tempos de pandemia, o GT1 teve dois encontros virtuais, onde dialogou sobre as temáticas, abordando especialmente a responsabilidade dos familiares naquele momento e os desafios e as possibilidades de políticas públicas. Em outra frente de trabalho, o GT2 reuniu-se e iniciaram o diálogo sobre os diferentes processos de formação e sobre os princípios individuais e coletivos. Dessas reflexões, começa a surgir o uso de ferramentas virtuais e redes sociais, conforme os registros abaixo:

Gestora V: Acredito que deve ter vídeos gravados para ter mais facilidade em replicar para outros profissionais. Os vídeos poderiam ser gravados e colocados em outras plataformas para atingir o maior número de profissionais possível (MARÇO A MAIO/2020).

Professora Universitária: O *YouTube* deve possuir recursos para deixar salvas as *lives* feitas, mas acredito que seja mais produtivo que as redes se movam para que os profissionais possam ver ao vivo as *lives*, pois assim os

profissionais podem tirar dúvidas, fazer perguntas etc. (MARÇO A MAIO/2020).

Técnica V: Tendo a gravação compartilhada no *YouTube*, é só deixar o link de acesso para que todos possam acessar (MARÇO A MAIO/2020).

Para tanto, se fez necessário pensar o uso dessas novas tecnologias, de forma a garantir o acesso e a participação de todos, respaldados nos pressupostos teórico-metodológicos que constituem o grupo. Surgiu daí a ideia da elaboração de um projeto que apontasse possibilidades, que articulasse as reflexões dos gestores e os pressupostos teórico-metodológicos que temos assumido e vivenciado enquanto grupo de pesquisa. Assim, foi construído de forma coletiva e colaborativa uma proposta de formação.

Em maio de 2020, os dois Grupos de Trabalhos se reuniram em um único encontro virtual, onde foram apresentadas as discussões, encaminhamentos e a proposta de formação. Assim, o terceiro movimento experimentado no Gergees-ES liga-se à terceira função mediadora da relação teoria e prática: a organização das ações. De acordo com a racionalidade comunicativa de Habermas (2012), é pelo diálogo que o grupo tem a possibilidade de chegar a um consenso, um objetivo comum, pois há interação direta entre o falante e o ouvinte na busca do entendimento mútuo.

Diante disso, foi engendrada, juntamente com os participantes do Gergees-ES, a realização de vídeos e transmissões ao vivo, com temáticas que emergiram das redes de ensino, a partir de um levantamento realizado por elas. Assim, procuramos uma ferramenta virtual de fácil acesso para os profissionais das redes de ensino, que fosse gratuito e pudesse ser acessado em computadores, tablets e celulares. Chegamos, então, ao *YouTube*. O canal foi criado no mês de abril de 2020 e, atualmente, possui mais de 7 mil inscritos, dos diversos municípios capixabas, estados brasileiros e algumas representações internacionais.

Segundo Habermas (2012), para que o discurso ocorra de maneira democrática, todos os envolvidos podem expor suas opiniões, sem coerção e coação de suas ideias fundamentadas em argumentos. Dessa forma, acreditamos que as regras necessárias para a constituição dos espaços discursivos precisam ser conversadas e entendidas por todos os participantes, de modo que nenhum sujeito se sobreponha ao outro e

todos tenham o seu direito de fala garantido. Assim, o mediador era o responsável por apresentar algumas questões/reflexões dos participantes que estavam assistindo à *live* e que faziam as perguntas via *chat*, o que proporcionava momentos de reflexões e formações e a garantia do ato de fala através do *chat* ao vivo e/ou dos comentários pós ao vivo. Ressaltamos que esses espaços, ancorados na teoria da ação comunicativa, possibilitam aos participantes a exposição de seus argumentos e opiniões, sendo possíveis pelo ato de fala, ou por registros escritos, pois o discurso “[...] 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, 2004, p. 107).

### **Considerações Finais**

A participação dos diversos profissionais da educação e familiares nas *lives* gerou debates muito potentes, com muitas dúvidas e esclarecimentos. Além disso, o retorno que tivemos dos participantes foi especialmente positivo, com considerações de que as *lives* contribuíram para o pensar concernente às práticas pedagógicas e ao trabalho colaborativo entre profissionais, bem como para a reflexão sobre o atual momento vivido na educação e no mundo. Observamos as possibilidades de diálogos que as *lives* oportunizaram aos participantes. Assim, construímos colaborativamente momentos de discursos, respeitando os atos de falas, numa acepção habermasiana, visando à construção de diálogos entre os diferentes autores para que seus argumentos possam ser colocados, buscando o entendimento mútuo.

Ressaltamos, ainda, que as *lives* foram utilizadas por diversas redes municipais de ensino e por diversas escolas como processos formativos dos profissionais da educação que estavam naquele momento em atuação *home office*, ocasionando uma tecitura muito maior do que fora planejado, transformando as teorias discutidas virtualmente em ações práticas na realidade das escolas. Portanto, acreditamos que as *lives* tenham contribuído tanto para a formação acadêmica, pessoal e profissional dos participantes envolvidos no processo de organização e realização quanto para a formação continuada e prática dos profissionais e demais público-alvo que assistiram e participaram das *lives*.

Diante do exposto, percebemos as possibilidades de pensar e fazer uma proposta de formação continuada neste tempo histórico de pandemia. Ao nosso favor, concebemos a produção de conhecimentos pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, considerando todos enquanto sujeitos de conhecimento que, a partir de uma demanda, puderam pensar colaborativamente na discussão de uma proposta de se fazer formação. O uso das ferramentas virtuais foi possível, muito devido ao cenário, possibilitando os processos formativos.

Em contrapartida, os desafios surgem e temos que olhar e refletir sobre eles. O uso dessas mesmas ferramentas pode ocasionar tensões, num país com contextos sociais tão diversos como o Brasil, pois, por exemplo, sabemos que muitos profissionais não possuem o conhecimento tecnológico para uso desses recursos. Ademais, nos deparamos com a falta de investimentos por parte dos governos em formação para uso das novas tecnologias e de aquisição desses bens físicos.

Para tanto, pensamos nas possibilidades dos processos formativos virtuais, processos pautados no diálogo e na colaboração, na criação de espaços discursivos virtuais, mas que todos tenham o direito de fala entre os diferentes profissionais. Assim, percebemos, na nossa prática, que as novas tecnologias digitais podem oferecer possibilidades de novos/outros olhares e novas/outras formas de pensar e refletir, gerando, dessa forma, novos/outros ambientes formativos e educacionais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. O uso adequado das novas tecnologias possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica.

Dessa forma, sustentados pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, apostamos nos grupos de estudo-reflexão, aqui concebidos em formato virtual, para colocar em prática a formação continuada de profissionais da educação, pois entendemos que grupos menores favorecem a participação e a implicação de todos, tanto com as aprendizagens individuais quanto com as do próprio grupo. Assim, advogamos por uma formação continuada, que esteja interligada aos princípios da pesquisa-ação, de modo a tecer diálogos com a teoria habermasiana.

## REFERÊNCIAS

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

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca Editora, 1988.

GONÇALVES, J. L.; PESCE, L. Educar em tempos de pandemia: desafios da profissão docente. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 40-52, out. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/61398>>. Acesso em: 01 maio 2022.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. São Paulo: Artmed, 2005.

PESCE, L. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR Online** (UNICAMP), v. 1, n. 26, pp. 183-208, jun. 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf) Acesso em 23 abr. 2022.

SILVA, R. R. **Diálogos pelas TIC's: processos de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de educação especial da região sul do Espírito Santo**. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel**. Paris, França. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 10 jul. 2020.