

PENSAR A INCLUSÃO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DIÁLOGO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Gabriela Melo Santana de Oliveira¹

Allana Ladislau Prederigo²

Rafael Carlos Queiroz³

Letícia Soares Fernandes⁴

Mariangela Lima de Almeida⁵

Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático 5: Formação de Professores

Resumo: A inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial na escola pública em classes comuns é uma temática que tem gerado discussões acerca da percepção dos envolvidos no processo. A formação de profissionais para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar tem pautado em agendas políticas, processos de investigação e ações nas escolas diante da busca pela garantia do acesso e a aprendizagem desses alunos. Observa-se que a formação continuada assume papel ímpar para o sucesso de propostas educacionais que tenham como foco central o acesso e a permanência com sucesso desses alunos. Diante disso, o artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios para a formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, no contexto de pandemia da Covid-19, visando a contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. Assume a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica a partir dos pressupostos da teoria do agir comunicativo de Habermas, tendo como foco a constituição e a contribuição dos grupos de estudo-reflexão para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar. Os dados foram analisados a partir das tecituras desenvolvidas nos diálogos virtuais com os profissionais das escolas, em especial no que tange às concepções de formação continuada pensadas neste grupo. Os resultados evidenciam as contribuições da pesquisa-ação nos processos vividos e a colaboração entre os pares para a dinâmica do grupo de estudo-reflexão objetivando as ações formativas pela via da autorreflexão. Revelam ainda, a potência da parceria entre universidade e escola.

¹ Graduanda em Ciências Sociais e Bolsista de Iniciação Científica (UFES) / E-mail: melogabi0412@gmail.com

² Mestranda em Educação, bolsista CAPES (PPGE/UFES) / E-mail: allana.prederigo@gmail.com

³ Doutorando em Educação (PPGE/UFES) / E-mail: rcqrafael@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação - PPGE/UFES / fernandesletss@gmail.com

⁵ Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/PPGE/UFES) / E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Inclusão escolar; Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Introdução

Encontramos no atual cenário da educação brasileira uma democratização do acesso à escolarização básica e dos princípios da educação inclusiva. Nesta perspectiva, têm-se nos sistemas educacionais inclusivos os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), a considerar os sujeitos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. Porém, ainda podemos observar como um dos possíveis desafios para a efetiva inclusão escolar a carência de uma formação continuada que dialogue com esses processos.

A formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa. Pensar em formação é pensar na identidade profissional do educador. Nesse sentido, conforme nos aponta Flores (2015), a identidade profissional não é uma entidade estável ou fixa ou ainda um produto, é “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Por meio dessa reflexão, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente a sua atuação/formação, mas ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo. Por outras palavras, trata-se da formação da identidade profissional e da reflexão sobre a construção do conhecimento profissional, num “processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (FLORES, 2015, p. 144).

Diante desse contexto, a formação de professores tem se constituído um dos pilares fundamentais em diversos países, como o Brasil, para se atender à agenda política em prol da inclusão escolar. Nas palavras de Rodrigues (2017)

[...] a formação de professores é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais ambiciosos [...] e é concebida como uma 'janela de oportunidade' [...] para a promoção de uma melhor educação (RODRIGUES, 2017, p. 35).

Ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não nos fixamos apenas no aperfeiçoamento, qualificação ou progressão na carreira profissional, mas na valorização de uma forma educativa coerente e inovadora. Por isso, é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência, apostando na concepção de professores como profissionais críticos e reflexivos.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios para a formação continuada de profissionais da educação no contexto de pandemia da Covid-19, a partir das contribuições do Grupo de Estudo-Reflexão. A discussão está organizada em três momentos: iniciando com uma introdução acerca da temática sobre a formação dos professores na perspectiva da inclusão escolar. Em seguida trazemos as contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Finalizamos com as contribuições do grupo de estudo-reflexão e as concepções de formação no diálogo com os envolvidos no estudo.

Tecendo diálogos com Jürgen Habermas: contribuições para formação de professores

A formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental e fomentar a construção de outras/novas práticas pedagógicas de caráter 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 (ALMEIDA, 2019). Assim, o conceito de racionalidade comunicativa envolve a geração de consensos 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.

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, 2012, p. 367).

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. A Teoria da Ação Comunicativa representa uma mudança nos paradigmas, alterando significativamente o eixo central da crítica da relação sujeito-objeto da concepção da crítica instrumental para o eixo sujeito-sujeito, numa perspectiva de interação social.

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” (ALMEIDA, 2019, p. 58).

Assim, concordamos com os estudos de Queiroz (2021) ao apostar na metodologia de grupos de estudos como possibilidade para a formação continuada, sustentada nos pressupostos de Habermas, ao destacar as funções mediadoras da relação entre teoria e prática.

A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2013, p. 41).

Dessa forma, a formação de grupos estudo-reflexão está alicerçada na premissa do caráter emancipatório pelo exercício da autorreflexão crítica de Carr e Kemmis (1988), que assume, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que “[...] 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”, nutrem o interesse emancipatório da pesquisa-ação.

A formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa-ação

Falar de formação continuada é falar dos diversos poderes/saberes que existem na prática educacional, que se confrontam e se articulam, pois o desafio de conceber uma escola capaz de interagir “o trabalhar” e “o formar”, como uma atividade conjunta, se faz presente e deve ser encarado no dia-a-dia dos profissionais da educação, na procura por uma coerência entre as concepções teóricas e as práticas, com a clareza de que a busca por uma sociedade inclusiva implica uma profunda transformação das instituições.

Para Nóvoa (2002) a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal. E que a escola pode e deve se constituir em um espaço-

tempo de formação continuada para os profissionais que nela atuam, favorecendo um movimento de diálogo, de reflexão da prática e de inovação, tomando como princípio formativo as reflexões da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores. Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA, 2005, p. 523).

Assim, podemos afirmar que a escola só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações, forem incorporados pelos seus atores, em especial pelos professores. Isto é, pensar a inclusão como princípios é pensar a escola como um todo, em todos os processos inclusivos, em especial pensar e repensar as práticas pedagógicas.

Neste contexto, trabalhar no viés da formação continuada “sugere algumas rupturas de vulto com os paradigmas dominantes” (NÓVOA, 2002, p. 62), sugere mudanças pessoais e profissionais do docente, sugere transformações dos espaços escolares. Sugere, além disso, aprender tentando, a partir dos estudos, das observações, dos diálogos e principalmente da capacidade de reinventar a aprendizagem dos profissionais da educação. Pensar em uma formação continuada capaz de romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental fomentando a construção de novas práticas pedagógicas.

O grupo de estudo-reflexão virtual com profissionais da escola e as concepções de formação

Fundamentados nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisador e atores do contexto educativo, em nosso caso, profissionais de uma escola pública da rede municipal de Viana, no estado do Espírito Santo. A

aposta na parceria entre a universidade e redes de ensino, promovendo o diálogo entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores locais, busca construir processos de pesquisa.

O Grupo de Estudo-Reflexão “CJV” teve como partida de diálogo o minicurso “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”, desenvolvido pelo Grupopees-Ufes, via canal do *YouTube*, além de aprofundamento nos debates temáticos, utilizando livros, textos (referências bibliográficas), *lives*, e outras ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, fazendo uma ressignificação das teorias e reinvenção das práticas, propondo um diálogo com as tecnologias atuais, sempre no movimento de auto colaboração crítico-reflexiva, pensando na própria prática e contribuindo para novas/outras práticas no ambiente escolar.

A partir desta proposta, fomos construindo colaborativamente os encontros formativos virtuais com o Grupo de Estudo-Reflexão “CJV”. A cada encontro havia o diálogo sobre um texto bibliográfico e o levantamento das demandas para os encontros posteriores. E assim, sustentados na ideia de grupos de estudo-reflexão em Carr e Kemmis (1988) e em Habermas (2013) e partindo das três funções mediadoras da relação teoria-prática: a) a elaboração de teoremas críticos; b) os processos de aprendizagem do grupo; e c) a organização das ações, o Grupo de Estudo-Reflexão “CJV” foi iniciado com 12 profissionais, que desempenham funções diversas na escola, além de uma professora universitária e uma graduanda de pedagogia e bolsista universitária.

Estava previsto para acontecer durante o período da pesquisa 06 encontros, porém, apesar desse planejamento inicial, foram realizados quatro encontros deste grupo, uma vez que uma dificuldade enfrentada pelos membros foi a saúde física e mental durante o período de pandemia da Covid-19 no país. Assim, iniciamos esta análise destacando o importante papel que os professores e demais profissionais que trabalham no dia a dia das instituições escolares tiveram durante esta fase, que apesar dos grandes desafios apresentados, conseguiram se posicionar de modo a buscar caminhos para superação deles.

Em nosso primeiro encontro, realizado em agosto/2020, com a colaboração na mediação da professora universitária, houve um diálogo acerca da relação entre pesquisa e extensão. Após esse momento inicial, cada profissional teve oportunidade de fala, em que expectativas foram colocadas e demandas compartilhadas. Além disso, dialogamos sobre as várias formações existentes e refletimos sobre por que fazer formação continuada? O que queremos com ela? Que tipo de formação de professores almejamos construir?

Segundo Habermas (2012), quando os sujeitos pensam e argumentam sobre as diferentes questões, a teoria do agir comunicativo coloca-se como forma de comunicação com vista ao entendimento mútuo entre os sujeitos, que possam convergir em processos provisórios.

Cinza (Professora Regente): Quando vocês tocaram no assunto sobre formação continuada... é algo assim, que me inquieta muito! Porque eu sempre tive esse pensamento de cursos que são realizados após a formação inicial com o objetivo de se manter atualizado.

Magenta (Professora Regente): Bem... como eu disse para vocês, esse é o meu primeiro ano na rede e primeiro ano dando aula... então esse movimento de vir para o grupo foi um pouco, claro né, para sanar algumas dúvidas, para aprender o que eu posso com os outros colegas que tem muitos anos de profissão. Então, assim, eu vejo uma necessidade enorme, eu vejo que esse grupo é extremamente importante, é extremamente relevante e que vai acrescentar, com certeza!

Rosa (Pedagoga): Eu acho que a formação continuada é de extrema importância, como muitos anos nós vemos isso né, e agora é uma conquista e a gente tem que aproveitar essa conquista, a gente tem que valorizar essa conquista. A troca de experiência é muito importante.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), modelos distintos disputam a hegemonia do campo da formação de educadores, seja ela inicial ou continuada. De um lado, estão os modelos que se fundamentam na racionalidade técnica e, de outro, aqueles que se filiam às racionalidades prática e crítica. Entendemos que a formação continuada tem muito a oferecer, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de cursos e informações.

Para tanto, esses momentos formativos precisam ser utilizados de forma crítica, em momentos de troca de saberes oriundos das práticas, num processo colaborativo de autorreflexão-crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Assim, se faz necessário romper os paradigmas de uma racionalidade técnica e instrumental e buscar uma formação construída no bojo de uma racionalidade crítica. Desse modo, “a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 26).

Um dos pontos mais tocados durante o primeiro encontro do grupo foi acerca das concepções de formação continuada. Nessa troca, os participantes buscaram, por meio do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, a compreensão e implicação com o que está sendo discutido (CARR; KEMMIS, 1988), uma vez que, pela racionalidade comunicativa, mantém-se uma interação entre os envolvidos, buscando promover o “entendimento mútuo”, em que os atores exponham as suas expectativas e intencionalidades (HABERMAS, 2012).

Diante da explanação de todos, chegamos ao consenso de que queríamos uma outra perspectiva formativa. Então, planejamos o encontro posterior, a partir das questões levantadas. Com isso, o segundo encontro, realizado em setembro/2020, teve como base literária o texto “Pesquisa na formação e no trabalho docente”, de autoria de Júlio Emílio Diniz-Pereira, cujo objetivo é discutir o movimento dos educadores-pesquisadores como estratégia para construção de uma formação docente que seja crítica e emancipatória. No encontro, tivemos as participações de duas mestrandas, que ajudaram a dialogar com o texto e com o grupo, contribuindo de forma grandiosa na colaboração entre Universidade e Escola.

O grupo refletiu acerca dos processos formativos, trazendo alguns indícios da perspectiva de formação que queremos: uma formação em que sejamos autores do processo, rompendo com uma formação “habitual” de cunho positivista:

Fúcsia (Aluna de Graduação): A formação técnica, pelo que o próprio nome já diz, coloca o professor como um sujeito que apenas irá colocar em prática aquilo que foi pensado por outros.

Azul (Professor Regente): O modelo técnico de formação, aquela que já vem num modelo pronto, acredito que esse modelo já vem sendo superado.

Turquesa (Professora Regente): Entendo que a formação continuada é aquela formação em que continuamente refletimos sobre o nosso conhecimento e a partir disso buscamos aprofundar e conhecer mais sobre o nosso próprio trabalho.

Gris (Professora Regente): É um processo constante. Constante em nossa aprendizagem e na nossa reflexão enquanto professores. Uma reflexão dos saberes pertinentes as nossas atividades.

Púrpura (Professora de Educação Especial): Entendo que a formação é um processo contínuo, onde o professor reflete sobre sua própria prática ao mesmo tempo que busca reconstruí-la.

Em algumas falas, podemos observar indícios de transformação ou de superação de uma perspectiva baseada na racionalidade técnica e de possibilidade de construção de uma perspectiva crítica e comunicativa. Esse processo é sustentado na Teoria Crítica de Habermas, que visa à construção de uma racionalidade reflexiva e crítica, a partir da práxis, com caráter emancipatório. Segundo o autor, essa é a racionalidade comunicativa, que:

[...] possui conotações que em última instância remontam à experiência central da 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 e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivadas, assegurando a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 2012, p. 38).

Além disso, no encontro, os profissionais destacaram como grandes desafios a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que só foi desenvolvida almejando as avaliações em larga escala, o que dificulta o fazer pensando nas diferenças. Ademais, outro ponto destacado foi a questão da interação entre aluno e professor, evidenciando que o professor tem que ter uma aproximação reflexiva com o seu aluno. Refletimos também sobre o processo de formação, na perspectiva da inclusão escolar. Com isso, a temática sugerida para o encontro posterior foi “as concepções de inclusão escolar e educação especial”.

No terceiro encontro, realizado em outubro/2020, a literatura para estudo sugerida foi o texto de Enicéia Gonçalves Mendes, intitulado “Sobre alunos

‘incluídos’ ou ‘da inclusão’: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar”. Nesse texto, a autora tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Para isso, primeiramente discute os significados dos termos inclusão, inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva, a fim de justificar a adoção do termo “inclusão escolar” em referência à escolarização dos alunos PAEE. Depois, aborda as diferentes nuances do princípio de inclusão escolar, com exemplos práticos, para propor, então, uma definição do termo.

No encontro, foi possível dialogar sobre os termos, sobre o processo de inclusão e sobre fazer diferença. Refletimos, enquanto profissionais de uma mesma escola, sobre as possibilidades e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Foi um encontro muito potente, de descobertas e autorreflexões acerca das nossas próprias práticas.

Magenta (Professora Regente): Esse texto foi uma pancada no estômago para mim porque ele me botou no meu canto, tipo assim, “você não sabe nada! Sente e leia para você aprender um pouquinho”. Eu até coloquei aqui no chat o que eu considerava inclusão escolar antes de ler o texto, que eu tinha essa visão assim, para mim inclusão escolar era o aluno estar lá, eu não problematizava o depois! Tá, o aluno conseguiu a matrícula, conseguiu a cadeira, e aí? O que está sendo feito com esse aluno? Então, esse texto me fez pensar demais nisso e me fez também refletir como a gente está longe, parece que a gente está tão longe de conseguir de fato uma educação inclusiva que olhe para esses sujeitos com mais atenção, que acolha esses alunos.

Carmim (Professora Intérprete): Eu já fui professora de área regente e hoje eu estou como professora de educação especial, então eu conheço um pouquinho dos dois lados. Como professora regente, eu também já pequei muito sabe, de esquecer mesmo do aluno e de não preparar atividade para ele... e assim, hoje... antes para mim isso era normal, eu não tinha muita noção, vamos dizer assim. A gente quando está como regente a gente não pensa que o aluno é do regente.

Grená (Professora Intérprete): Os desafios que nós temos realmente é a questão dessa interação, começando pelos professores... nós né, professor de sala fazer toda essa articulação dessa adaptação, esse plano de vivência junto com o aluno. Mesmo que nós temos essa questão de formação, ainda precisa ter algo mais marcante, mais estruturado, precisa mais ainda... nós precisamos melhorar mais essa questão, porque a gente encontra essa limitação no professor regente.

Os diálogos nos possibilitam identificar a tecitura de uma trama que muito nos revela sobre as tensões e as possibilidades para o processo de inclusão escolar. Pudemos observar que a Inclusão Escolar é, por muitas vezes, posta como um desafio para todos os profissionais da educação e entender e (re)significar os

processos formativos, na perspectiva da inclusão, o que significa a busca de uma escola que se configure para todos, que contemple a diferença e a diversidade.

Motivado pela discussão, o grupo sugeriu a temática do trabalho colaborativo para o encontro posterior. Assim, o quarto encontro foi realizado em dezembro/2020, tendo como texto guia “Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e superação”, escrito por Lígia Assumpção Amaral, em 1998. Um texto no qual a autora fala sobre inclusão, dos preconceitos, mitos e barreiras que enfrentamos ao lidar com o diferente, fazendo isso através de metáforas e analogias.

As metáforas dos avestruzes e crocodilos, utilizadas pela autora, nos levam a refletir sobre a complexidade da questão em nosso mundo. O processo da autorreflexão permitiu ao grupo um aprofundamento e compreensão sobre a realidade local dos sujeitos que estavam envolvidos na pesquisa. Isso possibilitou que o grupo mudasse as ideias e concepções anteriormente concebidas, mas, para tanto, são necessários esforços, individuais e coletivos, para que haja, de fato, um aprendizado. A pesquisa-ação nos diz que esse movimento de autoconhecimento é possível por meio do diálogo, pois ele fortalece o potencial coletivo do grupo (CARR; KEMMIS, 1988).

No decorrer dos encontros virtuais, avaliávamos e negociávamos os interesses dos participantes na pesquisa, através do *chat* ou pelo uso do microfone, procurando chegar a um acordo comum que contribuísse, de algum modo, com a inclusão escolar dos alunos PAEE. Para isso, nos respaldamos nas regras do discurso de Habermas (2012), em que todos os sujeitos estão implicados, podendo e devendo contribuir com a reflexão grupal de forma crítica, não cabendo, portanto, se abster do processo de formação, ação e reflexão.

Assim, construímos colaborativamente momentos de discursos, respeitando os atos de falas, visando à construção de diálogos entre os diferentes autores para que seus argumentos possam ser colocados, buscando o entendimento mútuo,

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, 2012, p. 107). Isso se evidencia nas participações dos membros do grupo:

Magenta (Professora Regente): Eu acho que esse momento de leitura é sensacional, eu falo por mim, eu acho que eu nunca pegaria para ler se não fosse o nosso grupo. Esse tema sempre me interessou demais [...] eu tenho contato com muitos alunos especiais e às vezes me sinto sim muito perdida. E eu fico muito feliz de participar, de estar aqui, porque a gente vai conversando e aprendendo mais do que lendo sozinha e eu estou aí para a gente continuar e dar seguimento a esse grupo.

Grená (Professora Intérprete): Eu me sinto privilegiada de estar junto de pessoas que buscam a inclusão escolar e que a gente aprende com estes teóricos, eles nos ensinam muito!

Rosa (Pedagoga): Para mim está sendo também muito importante este aprendizado, né, porque eu venho de duas realidades, eu venho da realidade minha como professora e à tarde como pedagoga, mas eu insisto sempre no mesmo assunto, porque as pessoas acabam generalizando, achando que têm que trabalhar sempre de forma igual, porque acham que o aluno da educação especial tem que trabalhar tudo igual, não! Cada um tem a sua especificidade.

Percebemos, assim, que, desde o segundo encontro, o grupo adentrou no segundo elemento da relação teoria e prática, ou seja, o processo de aprendizagem do grupo. O desenvolver da formação apresentada no decorrer do texto é concebida de maneira crítica, o que supõe a assunção da dialética entre teoria e prática como um de seus princípios básicos, pois acreditamos que teoria e prática são processos indissociáveis e que o movimento de ensino-aprendizagem não é um processo mecânico sem alguma reflexão (CARR; KEMMIS, 1988).

Considerações finais

A análise dos dados nos indica que as concepções de formação continuada presentes nos discursos dos profissionais, embora ainda bastante permeadas pela racionalidade instrumental, revelam uma possível transição rumo a perspectivas mais críticas e/ou comunicativas. Além disso, apostar em investimentos na formação continuada desses profissionais da educação se coloca como ação necessária para que os estudantes PAEE se deparem com

ações pedagógicas mais inclusivas. De acordo com a racionalidade comunicativa de Habermas, 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.

Concomitantes a essas possibilidades descritas, alguns desafios compuseram este fazer com a escola. Primeiro, o desafio de pensar formação continuada neste tempo histórico de afastamento social ocasionado pela Covid-19. Somam-se ainda os desafios de articulação entre os profissionais, que antes estavam presentes no cotidiano da escola e naquele momento se encontravam em suas casas, realizando as atividades em home office. Além disso, o desafio de implementar uma cultura de formação em serviço, via grupo de estudo-reflexão, que demanda estudos, compromisso e dedicação para os membros serem coautores do processo formativo e não meramente participantes ouvintes.

Diante disso, podemos afirmar que a escola só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações forem incorporados por seus atores, em especial pelos professores. Assim, a inclusão escolar necessita de um novo olhar por parte de todos os profissionais da educação, promovendo rupturas com os paradigmas dominantes e tendo uma formação continuada sólida.

REFERÊNCIAS

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

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: ZEICHNER, K. M.;

DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 01, p. 138-146, jan. – abr., 2015.

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.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2022.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, I.M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D.M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira**. Vitória: Edufes, 2017.