

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

RAFAEL CARLOS QUEIROZ

**INCLUSÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA,
PESQUISA-AÇÃO E TECNOLOGIAS: TECITURAS
POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

VITÓRIA
2021

RAFAEL CARLOS QUEIROZ

**INCLUSÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA,
PESQUISA-AÇÃO E TECNOLOGIAS: TECITURAS
POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida.

VITÓRIA
2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Q3i Queiroz, Rafael Carlos, 1985-
Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia / Rafael Carlos Queiroz. - 2021.
203 f. : il.

Orientadora: Mariangela Lima de Almeida.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Formação Continuada. 3. Pesquisa-ação colaborativo-crítica. 4. Pandemia. 5. Tecnologias. I. Almeida, Mariangela Lima de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

RAFAEL CARLOS QUEIROZ

**INCLUSÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA-
AÇÃO E TECNOLOGIAS: TECITURAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

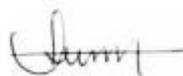
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de julho de 2021.

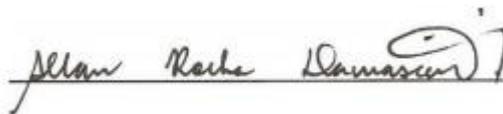
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Membro externo



Prof.^a Dr.^a Maria Assunção Flores
Universidade do Minho
Membro externo

AGRADECIMENTOS

Gratidão é quando a alma diz obrigado. Ao encerrar o ciclo de tecituras desta pesquisa, venho aqui agradecer...

À vida, por oportunizar viver cada dia.

À Deus, por ser luz e força, em todos os momentos de minha existência.

À minha família, minha base, aqui compreendida por minha mãe Maria Luiza e meu pai Manoel Queiroz (in memoriam), meus irmãos Ricardo (in memoriam), Rinaldo, Renato, Rosana, Manoel Júnior e Rodrigo, minhas sobrinhas e sobrinho.

Ao meu companheiro Janderson, esse ser humano incrível que se faz presente em todos os momentos da minha vida, que me escuta, me apoia e me compreende da forma mais encantadora do mundo.

À Prof.^a Mariangela Lima de Almeida, orientadora que se tornou amiga. Obrigado por abrir as portas da pesquisa-ação, por fomentar diálogos em contextos locais e internacionais e por tecer toda a minha trajetória enquanto mestrando e pesquisador.

Aos queridos professores que estiveram nas bancas de qualificação e defesa e que contribuíram, de forma magnífica, com o tear deste estudo: Prof.^a Andressa Mafezoni Caetano, pela leitura sempre atenta, por toda a colaboração e por ter despertado em mim, há 10 anos, o desejo de continuar constituindo pesquisas; Prof. Allan Rocha Damasceno, por sua simpatia e por seu olhar para além do texto; Prof.^a Maria Assunção Flores, pela recepção carinhosa em território português e por desafiar o fuso horário para compor a banca; e Prof. Jair Ronchi, por estar junto, tecendo os diálogos iniciais deste caminhar.

Às irmãs-acadêmicas e musas inspiradoras: Allaninha, Letícia, Lucimara, Alana, Islene, Fernanda, Nazareth, Maria José e Damila, pelos encontros, diálogos constantes e trocas de conhecimentos.

Ao Grufopees-Ufes, por abrir as portas da Universidade e dialogar com as redes de ensino, num imenso tear colaborativo, feito por muitos.

Aos integrantes do Gergees-ES, por possibilitarem o tear desta pesquisa coletiva.

Ao PPGPME/Ufes pela possibilidade de estar novamente no universo acadêmico em um programa tão grande de oportunidade e aprendizado e aos professores, estimados colegas e mestres deste processo de ensino-aprendizagem.

Aos queridos colegas da Turma “Paulo Freire”, amigos-críticos tão importantes para a formação cotidiana neste processo de aprendizes.

Aos profissionais da EMEF “Constantino José Vieira”, em especial aos coordenadores e pedagogos que fazem, junto de mim, o Trio Gestor, por segurarem a barra durante estes dois anos, possibilitando uma entrega pessoal aos estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Viana, em especial à secretária Luzian Belisario dos Santos, por acreditar em meu profissionalismo e por me permitir conciliar os fazeres da escola com os saberes do mestrado.

Gratidão!

Bordado é encontro.
Da linha com o tecido, da agulha com o dedo.
Do pensamento com as mãos, do texto com o têxtil.
Bordado é encontro de gente, de memórias, de vida.
E a gente alinhava as linhas,
Alinhava uma ideia, um sentimento noutra.
Com o Bordado a gente viaja sem sair do lugar e quando vê o
tecido já não é só pano.
As cores não estão só nas linhas e uma ideia já virou bordado.
Com o bordado em mãos nos inscrevemos no mundo!

Marissol Lima

RESUMO

O isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 trouxe diferentes desafios aos profissionais da educação, especialmente quanto aos processos de inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial. Assim, este estudo focaliza a formação continuada de gestores, pedagogos e professores, tendo como premissa que, ao mesmo tempo que esse impôs muitas tensões, foi a partir delas que se tornou possível construir novos/outros caminhos formativos. 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, com vistas a contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. Fundamenta-se na teoria de Jürgen Habermas, em duas perspectivas: racionalidade comunicativa e na mediação teoria e práxis. Utiliza a perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a partir da autorreflexão colaborativo-crítica num grupo de estudo-reflexão. Assim, constituem-se como atores-autores no processo investigativo profissionais das redes de ensino do Espírito Santo, de modo direto, profissionais que atuam em uma escola da Rede Municipal de Viana/ES, professores e alunos da Universidade. O processo de produção de dados deu-se em 2020 por meio de grupos de estudo-reflexão virtuais, a partir de quatro movimentos: os encontros virtuais do Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo; a criação do canal no *YouTube* e a produção e organização dos vídeos e das transmissões ao vivo; a organização colaborativa de um minicurso virtual e a organização e os encontros virtuais do Grupo de Estudo-Reflexão na escola. Como instrumentos tivemos transcrições e relatórios dos encontros, relatórios finais dos profissionais que fizeram o minicurso, questionário semiestruturado e diário de campo. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, à luz da teoria crítica de Habermas. Como resultados observamos a potência dos grupos de estudo-reflexão como alternativa aos modelos tradicionais de formação docente e construção de conhecimento com o outro e as redes virtuais como possibilidade de processos formativos. Como produto educacional da pesquisa apresentamos a criação colaborativa do canal do Grupo de Pesquisa no *YouTube*.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação Continuada. Pesquisa-ação colaborativo-crítica. Pandemia. Tecnologias

ABSTRACT

The social isolation caused by the Covid-19 pandemic brought different challenges for education professionals, especially in regard to the processes of school inclusion of Target Audience students of Special Education. This study focuses on the continuing education of managers, pedagogues and teachers, having a premise that, at the same time it imposed many tensions, it was from these tensions that it was possible to build new/other training paths. The study aims to analyze the possibilities and challenges for the continuing education of education professionals from the perspective of collaborative-critical self-reflection in a pandemic context, with a propose to contribute to the school inclusion process of Target Audience students of Special Education. It is based on Jüngen Habermas's theory, on two perspectives: communicative rationality and on theory and praxis mediation. It uses the epistemological and methodological perspective of collaborative-critical action research, based on collaborative-critical self-reflection in a study-reflection group. Thus, professionals who work in a Municipal Network of Viana/ES school, professors and students of the University are constituted as actor-authors in the investigative process in the educational process in Espírito Santo. The data production process happened in 2020 year through virtual study-reflection groups, based on four movements: the virtual meetings of the Special Education Management Study-Reflection Group of Espírito Santo; the creation of the YouTube channel and the production and organization of videos and live broadcasts; the collaborative organization of a virtual mini-course and the organization and virtual meetings of the Study-Reflection Group at school. As instruments, the authors had transcripts and reports from the meetings, final reports from professionals who have had the minicourse, semi-structured questionnaire and field diary. The data were analyzed through content analysis, in the light of Habermas's critical theory. As a result, it was observed the power of study-reflection groups as an alternative to traditional models of teacher training and knowledge construction with the other and virtual networks as a possibility for training processes. As an educational product of the research, the authors present the collaborative creation of the Research Group channel on YouTube.

Keywords: School inclusion. Continuing Education. Collaborative-critical action research. Pandemic. Technologys

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CJV – Constantino José Vieira
CMEI - Centros Municipais de Educação Infantil
COVID-19 - Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMPEF - Escolas Municipais Pluridocentes de Ensino Fundamental
EMUEF - Escolas Municipais Unidocentes de Ensino Fundamental
Gergees-ES – Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo
Grufopees - Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial”
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE - Público-alvo da Educação Especial
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
ProEx - Pró-Reitoria de Extensão
RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória
Sedu/ES – Secretaria Estadual de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TICs - Tecnologias de Comunicação e Informação

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Levantamento da produção na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), período 2014 – 2019.....	40
Tabela 02 - Os principais dispositivos legais sobre a Educação Especial no Brasil	46
Tabela 03 - Participantes do Gergees-ES em 2020	88
Tabela 04 - Lista de Municípios com participantes do Gergees-ES em 2020	88
Tabela 05 - Quantitativo de profissionais na escola	93
Tabela 06 - Profissionais do Grupo de Estudo-Reflexão.....	94
Tabela 07 - Encontros virtuais do Gergees-ES	96
Tabela 08 - <i>Lives</i> realizadas no Canal no <i>YouTube</i> do Grufopees-Ufes	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução dos estudos sobre formação de professores e inclusão escolar	41
Gráfico 02 - Regiões dos estudos abordados	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Ciclo da Pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin	83
Figura 02 - As Espirais Cíclicas.....	85
Figura 03 - Proposta de ações em tempo de pandemia.....	120
Figura 04 - Canal no <i>YouTube</i> do Grufopees-Ufes	127
Figura 05 - Série Tecendo Diálogos	131
Figura 06 – <i>Facebook</i>	133
Figura 07 – <i>Instagram</i>	134
Figura 08 – Interação no <i>Instagram</i>	135
Figura 09 - <i>Website</i>	136
Figura 10 – Aplicativo InFormar	137
Figura 11 - Divulgação do Minicurso	140
Figura 12 – Divulgação da <i>live</i> “Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia”	142
Figura 13 – Divulgação da <i>live</i> “Inclusão, currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas”	143
Figura 14 – Divulgação da <i>live</i> “Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis”	144
Figura 15 – Divulgação da <i>live</i> “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”	146

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Localização do Município no Espírito Santo.....	89
---	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - A escola pesquisada	94
Fotografia 02 – Movimentos virtuais do Gergees-ES	97
Fotografia 03 - Movimentos iniciais do Grupo de Estudo-Reflexão “CJV”	101
Fotografia 04 - Grupo de Redes Sociais	125

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: O FIO CONDUTOR	17
1.1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS: DO FAZER “PARA” AO FAZER “COM”	25
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	33
2. FORMAÇÃO CONTINUADA, INCLUSÃO ESCOLAR E PESQUISA-AÇÃO: TECENDO DIÁLOGOS.....	35
2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS POLÍTICOS E SOCIAIS	43
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A INCLUSÃO ESCOLAR	53
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO	62
2.4 O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS	70
3. AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO: TECENDO CONCEPÇÕES.....	75
3.1 A RACIONALIDADE COMUNICATIVA	76
3.2 AUTORREFLEXÃO CRÍTICA E MEDIAÇÃO: TEORIA E PRÁXIS COMO PRINCÍPIOS PARA O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO.....	80
4. A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: O TEAR FIO A FIO.....	83
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: O TECER ENTRE OS PARTICIPANTES.....	86
4.1.1 O Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo	87
4.1.2 A escola e os coautores da pesquisa	89
4.2 PROCEDIMENTOS E OS INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS	95
4.2.1 Primeiro movimento: desfiando as malhas	96
4.2.2 Segundo movimento: tecendo as tramas	97
4.2.3 Terceiro movimento: trançando os fios	98
4.2.4 Quarto movimento: entre fios e tramas, o tecer reflexivo	99
4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	101
5. ENTRE FIOS E TRAMAS: FORMAÇÃO CONTINUADA, REDES SOCIAIS E PANDEMIA	104
5.1 OS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	105
5.1.1 O diálogo sobre as demandas do grupo	109
5.1.2 A organização dos processos de aprendizagem do grupo	115
5.1.3 A organização das ações	119
5.2 O USO DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS FORMATIVAS	122
5.2.1 A interatividade através do <i>YouTube</i>	126
5.2.2 Possibilidades com o uso do <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i>	133
5.2.3 A potencialidade do <i>Website</i>	136
5.2.4 Criação e concepção do Aplicativo InFormar	137
5.3 O MINICURSO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS	139

6. O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO VIRTUAL COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO	149
6.1 AS TECITURAS DESENVOLVIDAS NOS DIÁLOGOS VIRTUAIS COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	150
7. REFLEXÕES FINAIS: O BORDADO NO TECIDO	161
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES	175
APÊNDICE A.....	176
APÊNDICE B.....	178
APÊNDICE C	181
ANEXOS	192
ANEXO A	193
ANEXO B	200

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO: O FIO CONDUTOR DESTE TEAR

O educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a sua realidade. O educador estuda a teoria dos outros, construindo, produzindo a sua.

Madalena Freire

Com essa reflexão trazida por Madalena Freire (2008), indicando o tear fio a fio do educador com outros educadores, estudando e construindo novas teorias e novas práticas, iniciamos a discussão desta pesquisa. Fruto de estudos e reflexões, diálogos e reflexões, ações e reflexões, feito uma espiral cíclica de idas e vindas, de imersões e emersões, numa tecitura que nos revela outras possibilidades de formar, se informar e ser formado. Este estudo foi realizado em um período histórico que marcará para sempre a humanidade. O isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19¹, desde meados de março de 2020, trouxe desafios em diferentes esferas da vida cotidiana, em especial dos profissionais da educação e nos processos formativos desses profissionais.

Ao mesmo tempo em que este período nos trouxe diversos desafios, com ele foi possível olhar e enxergar novas possibilidades. Neste “novo” novo, aprendemos a interagir em formatos virtuais, buscando encurtar o espaço físico do distanciamento social, nos unimos para dialogar sobre os processos de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial² (PAEE) e acerca dos processos formativos dos profissionais que atuam na educação através de espaços virtuais que fazem parte de um conjunto de novas tecnologias de informação.

Inseridos num processo de mestrado profissional em educação, tecemos aqui as possibilidades realizadas por muitas mãos que estiveram conosco neste tear, que fez surgir como produto educacional um canal de *YouTube* composto por vídeos gravados e transmissões ao vivo que auxiliaram os processos formativos dos profissionais

¹ Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, conforme o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus.

² No Brasil, a LDB 9.394/1996 delinea as modalidades de ensino que devem ser contempladas pelo Estado. Dentre essas modalidades está a Educação Especial a qual, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), passou a considerar como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

envolvidos em busca de uma inclusão escolar que seja realizada nas redes de ensino e no cotidiano das escolas públicas.

Sabemos que o processo de inclusão dos alunos PAEE no ensino regular e na sala comum é uma temática que tem gerado discussões que se estendem desde a percepção dos envolvidos no processo até às questões macro, como a própria concepção de inclusão. Nos últimos anos, com o advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (UNESCO, 1990, 1994; ONU, 2002, 2006), estudos nacionais e internacionais evidenciam a existência de organizações sociais, políticas e educacionais em torno de uma proposta inclusiva na Educação.

Nesse cenário, as políticas de inúmeros países têm se desenhado de forma a garantir o direito de todos à educação escolar. Devido a essa conjuntura, a inclusão escolar tem ganhado força e vem sendo pensada de diversas formas, em diversos países, ou seja, “[...] o movimento de inclusão social e escolar apresenta-se em percursos diferentes, que se delinham a partir da história, organização, características gerais e perspectivas que permeiam as relações dos sujeitos e dos lugares em que vivem” (ALMEIDA; CAETANO, 2018, p. 76). Assim, a “questão da inclusão é cada vez mais evidente em debates internacionais” (AINSCOW, 2009, p. 17).

Em âmbito internacional, os estudos de Borges (2019) apontam que há uma tendência dos países membros da União Europeia em buscar promover uma política que vise à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 2003). Dentre eles, temos o exemplo de Portugal, que tem promulgado políticas que apontam para a inclusão total nas turmas regulares dos sistemas de ensino.

No Brasil, as normatizações legais atuais (BRASIL, 2008) recomendam a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, nas escolas comuns do sistema regular de ensino, ou seja, têm incentivado as matrículas dos estudantes PAEE nas referidas escolas públicas das redes estaduais e municipais de educação.

Em decorrência dessas normatizações legais, observa-se, no contexto brasileiro, o crescimento da matrícula dos alunos PAEE nos últimos anos, conforme o Censo Escolar da Educação Básica (Inep/MEC, 2019). De acordo com o Censo Escolar, houve um crescimento de 48% das matrículas na Educação Especial em todo o território brasileiro, em comparação a 2014. Além disso, esses resultados indicam a expansão de matrículas da educação especial nos sistemas educacionais. No Espírito Santo, em 71% e, no município de Viana, em 134%, ou seja, um crescimento representativo, impulsionado pelas políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Nesse contexto, as pesquisas científicas no país evidenciam que, apesar do visível aumento do número de matrículas dos alunos PAEE, e mesmo com o aparato legal que temos, há, nas escolas brasileiras, a ausência de formação para subsidiar a garantia de acesso e permanência desses alunos na escola comum e, ainda, a existência de fragilidades no processo de implementação de práticas voltadas para a perspectiva da inclusão escolar desse público (MATOS; MENDES, 2015; SILVA; ALMEIDA, 2018).

Ademais, os sistemas de educação, em diferentes contextos, têm almejado constituir uma educação inclusiva, tendo em vista promover a presença, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Assim, faz-se necessário debater a escola que temos para implementarmos a escola que queremos (DAMASCENO, 2012). Diante disso, reconhece-se o desafio de caminhar em busca de novas formas de diálogo para a construção de uma educação para todos, privilegiando a reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes.

Compreendemos que a formação de profissionais da educação, principalmente dos professores, é essencial para a construção de uma escola inclusiva e democrática, apesar de vivenciarmos inúmeros desafios para uma educação de/e para todos. Saber entender o papel do educador na mediação das práticas pedagógicas é algo primordial na formação continuada, uma vez que “todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade” (SACRISTÁN, 2002, p. 14).

Quando o professor analisa a própria prática, consegue visualizar o seu trabalho em uma dimensão mais ampla e reflexiva. A reflexão crítica, pautada no conhecimento científico, possibilita a emancipação do professor no que tange às atividades desenvolvidas. Sendo assim, a mecanização cede espaço para a razão, a consciência das condições da docência e a capacidade de transformações.

Do mesmo modo, Caetano (2007) nos ajuda a compreender a formação continuada como espaço de possibilidades, ocupada por diversos sujeitos, que pensam e refletem. Constitui-se espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, permeado por interesses e relações diversas, possibilitando a todos os envolvidos nessa relação aprender e ensinar constantemente. Assim,

envolvendo sujeitos diferentes e diversos, mas com interesses e condições comuns, forma-se continuamente em um processo que envolve o “eu”, o “tu”, e o “nós” e que, dessa forma, se institui cotidianamente como um espaço único, em suas convicções, posturas e valores e ao mesmo tempo plural, naquilo em que histórica e culturalmente o constituiu como escola” (CAETANO, 2007, p.37).

Perpassando pelo processo de diálogos teóricos e pela prática pedagógica, o processo de análise deixa de pertencer somente ao âmbito das ideias e passa para a situação concreta no espaço escolar. Assim, Tardif (2002) afirma:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Dessa forma, Tardif (2002) destaca que é fundamental, na formação continuada de professores, considerarmos os saberes pedagógicos e não apenas os instrumentais. O autor ainda retrata os saberes dos professores como um conjunto de conhecimentos advindos de diversas fontes (da formação inicial, da continuada, da pesquisa, do trabalho em sala de aula, das relações com os alunos e colegas de trabalho, dentre outros).

Assim, ao tecer diálogos sobre processos formativos, reafirmamos o processo de mediação, o qual possibilita uma articulação entre os diferentes sujeitos, uma vez que, 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, 2010). Nesse sentido, o agir comunicativo (HABERMAS, 2012) pode contribuir, porque, conforme Habermas, a intersubjetividade dos sujeitos vai além das questões individuais, no intuito de alcançar um consenso 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).

A melhoria da qualidade da educação básica e a democratização do acesso vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos reconhecidos da cidadania e pela disseminação das novas tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais, ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

Estudos na área de formação continuada (ALCANTARA, 2014; GUASSELLI, 2014; SANTOS, 2015; MACHADO, 2016; SOUSA, 2015) evidenciam que, com a chegada de alunos PAEE nas escolas regulares, os profissionais se deparam com dificuldades, buscando, assim, práticas inclusivas, para contribuírem, dessa forma, com um desenvolvimento integral e igualitário dos indivíduos, num ambiente inclusivo e justo. Torna-se, então, necessário reequacionar as respostas à clássica problemática curricular “ensinar o quê, a quem, para quê e como à luz da diversidade atual da população escolar” (SILVA; LEITE, 2015).

Quando se aborda a inclusão escolar dos alunos PAEE, na escola comum, 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 indivíduos aos bens culturais. Ressaltamos que “aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática” (FLORES, 2015, p. 139).

Diante do exposto, consideramos relevante atentar para os processos formativos desenvolvidos nestes tempos de pandemia, em especial os vivenciados pela escola pública, tendo como foco a inclusão escolar. Assim, algumas questões conduzem nosso processo de investigação: **Considerando os alunos público-alvo da**

Educação Especial, 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 podem possibilitar os processos formativos no contexto do isolamento social? Quais as concepções que professores e pedagogos têm acerca da formação continuada? De que modo é possível constituir um grupo de estudo-reflexão virtual numa escola de anos finais do ensino fundamental?

Buscando responder a tais questões, a pesquisa tem como objetivo geral **analisar as possibilidades e os desafios para a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica no contexto de pandemia, com vistas a contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial.**

Além desse objetivo geral, a pesquisa tem, como objetivos específicos:

- Compreender as demandas e o movimento do Grupo de Estudo-Reflexão de Gestão de Educação Especial (Gergees-ES) em tempos de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19.
- Analisar as possibilidades e os desafios da utilização de ferramentas virtuais e das redes sociais para o processo de formação continuada;
- Construir colaborativamente um canal no *YouTube* – o qual se constitui como produto técnico-científico deste estudo – com vistas à contribuição nos processos formativos por meio da parceria entre Universidade e Redes de Ensino;
- Produzir e editar vídeos/transmissões ao vivo em conjunto ao Grupo de Pesquisa;
- Discorrer sobre as redes sociais (*website, facebook e Instagram*) e a relevância que assumem no processo de formação continuada no ano de 2020;
- Colaborar com o planejamento e o desenvolvimento de um minicurso sobre currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo, na perspectiva da inclusão escolar, promovido pelo Gergees-ES;
- Refletir com um grupo de profissionais de uma escola as concepções de formação continuada.

Nesse contexto, este estudo coloca em análise um processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvido por um grupo de pesquisa. No movimento de investigação os papéis foram alternando-se. Ora participamos como ator ou coautor do processo de construção do conhecimento, ora como autor em uma determinada frente de trabalho. “Um roteiro clássico atribuiria facilmente ao pesquisador o papel de autor e, aos atores, o papel de objeto da pesquisa” (DESROCHE, 2006, p. 41). Entretanto, esses papéis engessados estão, cada vez mais, sendo postos em questão.

Desse modo, apostamos na pesquisa-ação colaborativo-crítica como opção teórico-metodológica e epistemológica para sustentar a formação continuada, numa perspectiva crítica, assim como a metodologia que conduz nosso processo de investigação. Concebemos a pesquisa-ação como forma de compreender a realidade investigada e colaborar com processos de transformação, na medida em que esta se vale de espirais cíclicas de reflexão-ação-reflexão de planejamento, ação, observação e reflexão, como posto por Carr e Kemmis (1988). Esse processo é conduzido pela autorreflexão crítica e colaborativa.

Na construção de ações formativas, num contexto de teoria e práxis, Habermas (2011) relata que todo processo social reflexivo é conduzido por sujeitos que, pertencidos ao espaço, se esclarecem, de maneira intersubjetiva, a respeito de sua própria atuação, ao assumirem também o papel de pesquisador-participante, direcionando a reconstrução da práxis comunicativa, a partir de processos sociais e históricos, como premissa para a formação continuada de profissionais da educação. Assim, “[...] a teoria social crítica mantém seu propósito prático não por possuir um potencial de tipo tecnológico, mas por permanecer orientada ao esclarecimento, à autonomia e à emancipação” (HABERMAS, 2011, p. 20).

A teoria compreende também uma dupla relação entre teoria e práxis: de um lado, ela investiga o contexto histórico de constituição de uma configuração de interesses ao qual a teoria, por assim dizer, ainda pertence em função do ato de conhecer; e, de outro, investiga o contexto histórico de ação sobre o qual a teoria pode influir orientando-se para a ação (HABERMAS, 2011, p. 26).

A teoria social crítica de Habermas é crítica no sentido de opor-se às disposições sociais contemporâneas erigidas pelo neoliberalismo (ALMEIDA; SILVA; ALVES,

2017). É uma teoria que realiza, assim, a aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro.

Assim, nosso objeto de estudo e a temática de investigação por nós proposta nos aproximam e reportam-se ao que diversos estudos apontam. De fato, com base em nossos questionamentos, propusemo-nos a colaborar no sentido de “fazer com”. Procuramos pensar e refletir sobre as possíveis mudanças, geradas a partir do movimento formativo, que desencadearam processos de aprendizagem, em nível tanto individual quanto coletivo, em uma dinâmica que é própria da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Concordamos com Gamboa (2013) que “os projetos devem partir de problemáticas significativas, social e historicamente relevantes” (GAMBOA, 2013, p. 267). Assim, nos ancoramos na teoria crítica de Habermas (2012) e, tecendo diálogos com autores como Carr e Kemmis (1988), Nóvoa (2002), Contreras (2012) e Tardif (2002), buscamos colaborar com a construção de outra forma de se pensar e fazer formação continuada de professores.

Consequentemente, buscamos outra maneira de proceder à inclusão escolar dos alunos PAEE, sustentada pela racionalidade comunicativa que os toma como sujeitos de conhecimento, capazes de linguagem e de argumentação, sujeitos que possam refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas a caminho de uma inclusão escolar para todos.

Assim, podemos dizer que assumindo o papel de autor do processo de pesquisa, criamos um canal de *YouTube* do Grufopees-Ufes, de forma colaborativa com outros integrantes do grupo de pesquisa, o qual se constitui como produto técnico e educacional desta pesquisa. Concordamos com Gamboa (2013) que é preciso construir um processo que abranja os conhecimentos e os saberes.

Enquanto o conhecimento se refere à parte dinâmica e ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas, os saberes se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida. Nesse sentido, conhecimento e saberes, embora contrários na funcionalidade, estão juntos na dinâmica dialética entre perguntas e respostas sobre um determinado fenômeno, ou objeto (GAMBOA, 2013, p. 275).

A partir dos estudos de Gamboa (2013), entendemos que tal produto, tendo como origem um processo de pesquisa científica de natureza crítica, coloca-se como uma forma de inovação, na medida em que rompe com modelos e propostas de formação prontas para a aplicação.

Diante disso, é preciso que haja outra concepção e outra prática de formação, para que os currículos, as pesquisas e as políticas cheguem “[...] ao cerne do ofício de mestres, do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativo” (ARROYO, 1999, p. 152).

1.1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS: DO FAZER “PARA” AO FAZER “COM”

Somos sempre obras em andamento, e linha entre linha tecemos o tecido da vida!

Marissol Melo

Como tecedor³ dos diálogos que emergem nesta pesquisa, entendo ser necessário relembrar meu processo histórico-acadêmico-profissional, de maneira a apresentar como se deu o interesse pela temática de estudo abordada, isto é, pela “formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”.

A implicação inicia quando ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2006, pois fiquei frente às discussões nacionais de um currículo novo para o curso. Novo em suas demandas; novo em suas disciplinas; novo em sua nova maneira de formar professores capazes de atuarem em diversas áreas da educação. Uma das primeiras lições do curso foi refletir, a partir de Freire, que “ninguém nasce feito, vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (2001, p. 79).

Porém, no decorrer do curso, fui observando que o novo possuía algo de velho: a falta de informação para a formação de educadores aptos a atuarem, na prática, com os

³ Neste texto, usaremos o verbo na 1ª pessoa do singular, quando relativo a alguma experiência ou fato que se refere somente a mim, e o verbo na 1ª pessoa do plural, no que diz respeito aos momentos de produção e construção no coletivo.

mais diversos caminhos que a educação possibilita, em especial no que tange à inclusão de alunos público-alvo da educação especial.

Percorrendo um caminho, por vezes, solitário, em busca de alguns questionamentos, inquietações e interesses, em especial no que concerne à educação de surdos, na posição de ouvinte que ocupo, iniciei pesquisas acerca de um ensino bilíngue para alunos surdos. Dessa forma, adentrei um campo que não me pertence enquanto sujeito principal, mas como coadjuvante que respeita as diferenças marcadas e que busca um encontro da docência a serviço da inclusão escolar, capaz de romper com algumas barreiras na educação.

No curso de Pedagogia da Ufes, tive a oportunidade de discutir sobre a inclusão escolar em somente duas disciplinas, dentro de quatro anos de formação inicial: Introdução à educação especial e Fundamentos de Libras. Percebemos assim a escassez de disciplinas que trazem essa discussão, porém temos a discussão em relação a discussão de mundo, de homem, de sociedade e questão de igualdade, o que sustenta o diálogo na formação inicial de educadores.

Partindo do pressuposto de que, conforme afirma Barreto (2008), “as dificuldades para lidar com as diferenças não são exclusivas da Pedagogia ou da educação, mas fazem parte de um problema geral dos seres humanos”, pude presenciar os impactos e as perspectivas que as disciplinas causavam nos futuros educadores das diversas áreas da educação. Mais do que isso, pude perceber que tal ausência de informações, para uma formação capaz de romper as barreiras no campo educacional, não é algo único do curso de Pedagogia, é também das outras licenciaturas, cujos formandos, futuramente, irão encontrar, em suas salas de aulas, alunos com deficiência.

Depois de formado, ingressei na rede municipal de educação do município de Viana – ES, atuando como pedagogo nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, passei a perceber, na prática do meu trabalho, a ausência de uma preparação maior no que se refere ao atendimento de alunos PAEE, principalmente desses docentes formados em diversas licenciaturas.

Desde o ano de 2017, estou na gestão de uma escola municipal de Viana – ES, que atende os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, na função de diretor escolar. Com essa experiência, para além da percepção de pedagogo, passei a ter o olhar de gestor sobre toda a escola. Acredito que o gestor escolar tem que estar atento a cada atuação, espaço, falas e acontecimentos que possam surgir dentro da escola, buscando identificar as situações, o que elas envolvem e trabalhar nas soluções necessárias. Esse movimento pela escola, e entre a equipe, com a escuta sensível, ajuda a compreender as dinâmicas da comunidade e do espaço escolar.

Desde então, a experiência profissional na rede pública de ensino tem me possibilitado a vivência de diferentes movimentos, tensões e desafios no espaço escolar, muitos dos quais relacionados aos processos de inclusão escolar dos alunos PAEE e de formação continuada de professores e demais profissionais da escola.

Em relação ao processo de inclusão escolar, passei a perceber as demandas, os desafios, as tensões e entendi que a formação seria o melhor caminho para uma discussão acerca da temática. No município, existe uma equipe de Educação Especial que, anualmente, oferece um curso de formação continuada para os profissionais, com adesão livre e quantidade limitada de vagas. Percebe-se uma grande procura por teorias e estudos, mas e a prática? De que modo as formações reverberam nas práticas pedagógicas? De que forma essas formações implicam o contexto reflexivo dos professores?

Acredito que a formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial, no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa. Por intermédio dela, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente sua atuação/formação, mas (re) significar suas concepções sobre a educação como um todo. Diante disso, analisar e pesquisar sobre essa temática possibilita uma reflexão acerca de quais saberes estão sendo incorporados pelos docentes, por meio dos diversos cursos de formação, e como eles têm interferido na formação dos educadores. Além disso, por intermédio dessa tecitura⁴, busco reflexões enquanto profissional pesquisador.

⁴ Utilizamos a grafia “tecitura” no sentido de tecer diálogos conforme fios que *se cruzam* no tear e pelos quais passa o fio da trama (Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, 1999).

Após dez anos de formação inicial, adentrei novamente o espaço acadêmico através do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes). Como mestrando da linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, busquei aprofundar as questões que envolvem a formação continuada de docentes, em especial no que tange à inclusão escolar dos alunos PAEE, conduzindo a formulação da proposta inicial de pesquisa que hoje se constitui em uma investigação de mestrado. Ficou claro para mim que, no âmbito de um mestrado dessa natureza, o professor-pesquisador poderá desenvolver pesquisa focalizada nas situações reais, na sala de aula, nos diversos espaços educativos, criando condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional.

Durante a trajetória acadêmica vivida, tive excelentes momentos de diálogos entre literaturas e disciplinas que ajudaram a entender e compreender ainda mais o universo da pesquisa. Em especial, propiciaram intensificar a aproximação com a temática a ser discutida nessa pesquisa. Ter esse contato com professores e colegas de turma me fez enxergar as possibilidades e os desafios enquanto pesquisador.

Demo (1999) alerta para os desafios da pesquisa no cenário educativo, afirmando que “em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” (DEMO, 1999, p. 16). A pesquisa deve perpassar pela teoria e prática docente, possibilitando um movimento dialético de construção de conhecimento, possibilitando uma reflexão crítica sobre as práticas profissionais.

Concomitante ao mestrado, passei a fazer parte do “Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” – Grufopees-Ufes (CNPq), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, que tem se debruçado, desde 2013, em estudos na Educação Especial, por meio de projetos de pesquisa e extensão que problematizam diferentes contextos da realidade concreta. O grupo toma como objeto de investigação a formação de profissionais da educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas.

Quanto à metodologia, o Grufopees-Ufes assume a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa, bem como se dedica aos

estudos dessa perspectiva investigativa. Tem desenvolvido estudos junto aos gestores públicos de Educação Especial, contando com eles como colaboradores-parceiros no processo de pesquisa-formação. Assim, dispõe de uma rede de colaboração, entre pesquisadores de diferentes universidades nacionais e profissionais das redes de ensino de estados brasileiros. Essa rede de colaboração tem permitido estudos coletivos, produção científica conjunta, articulação e promoção de eventos acadêmico-científicos.

Ao fazer parte de um grupo de pesquisa como o Grufopees-Ufes, pude alinhar o referencial teórico-metodológico à minha pesquisa. Além disso, pude me envolver ainda mais, não só com minha própria pesquisa, mas também com a pesquisa mãe do grupo. Entender, compreender e vivenciar a tríade acadêmica me fez crescer, enquanto aprendiz, enquanto interlocutor, enquanto profissional da educação e enquanto pesquisador. Acredito que este é o principal “brilho no olhar” que os estudos são responsáveis por trazer nas entrelinhas do processo ensino-aprendizagem dos profissionais que pesquisam sua própria prática.

No decorrer da trajetória, enquanto membro do Grufopees-Ufes, trago ainda a importante visita técnica a Portugal, realizada em outubro de 2019, na cidade de Braga, que pode ser compreendida aqui como um diálogo internacional. A visita técnica visou a compreender processos e concepções referentes à formação de profissionais da educação e a inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial em contextos internacionais. Durante todo o processo da visita, foi possível realizar com os profissionais o diálogo sobre diferentes temáticas, sendo as principais: o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil e em Portugal; a recente mudança do Decreto Nº 54/2018, em Portugal, fazendo analogia com as alterações que a política de Educação Especial brasileira vem sofrendo.

Para além dos diálogos tecidos no decorrer da visita, tive a oportunidade de apresentar dois trabalhos num evento internacional, o II Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreidiálogos. Foi um momento ímpar de conhecimento, debate e aproximação com os contextos internacionais da pesquisa-ação e da inclusão escolar.

Além da bagagem cultural, a visita técnica proporcionou um enorme conhecimento teórico e possibilidades de estudos futuros.

No decorrer de 2020, ao vivenciarmos o processo de insegurança e incertezas provocados pela pandemia da Covid-19, o Grufopees-Ufes, movido pela compreensão da escuta/demanda dos gestores de Educação Especial, no grupo de *WhatsApp*, começou uma busca por ferramentas que auxiliassem nesse processo de formação. Percebemos que era preciso potencializar as ferramentas online e usá-las visando a corroborar os movimentos dos gestores que, agora, necessitavam pensar e responder às novas demandas para as formações continuadas, em especial no que tange o processo de inclusão escolar.

Como forma de contribuir com os profissionais das redes de ensino a pensarem em diferentes maneiras de se adaptarem a esse novo e inesperado cenário, foi pensada, juntamente com integrantes do Grufopees-Ufes, a realização de transmissões ao vivo, a qual chamamos de *lives*, 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 gratuita e pudesse ser acessada em computadores, tablets e celulares. Chegamos, então, ao *Youtube*.

Dessa forma, criamos, de modo colaborativo, o canal do Grufopees-Ufes no *YouTube*, sendo este como o principal produto tecnológico e educacional da pesquisa, proporcionando diálogos com as temáticas indicadas pelo grupo como relevantes, nesse momento em que os profissionais vivenciam a pandemia de Covid-19 e precisam encontrar novas formas para realizar o seu trabalho.

Além das *lives* no canal, também foram construídos diferentes vídeos denominados “Tecendo Diálogos”, nos quais os profissionais da Educação Especial, como gestores e professores que atuam nas redes de ensino, falaram sobre sua participação no grupo de pesquisa em parceria com a Universidade, e sua prática, nas circunstâncias o contexto de atuação. Minha atuação, neste contexto, foi na edição e direção do canal, tratado como uma importante ferramenta para o processo formativo. Nosso canal foi criado no mês de abril de 2020 e atualmente possui mais de 7 mil inscritos. Algumas das *lives* alcançaram mais de 15 mil visualizações, durante 2 meses.

Além disso, iniciamos a criação de um aplicativo para celular intitulado de “*InFormar*”, que tem como objetivo agrupar informações, notícias, textos e vídeos para o processo de formação dos professores, pensado como uma maneira mais prática de acesso à informação e à formação, tendo a possibilidade de ter em seu aparelho de celular o caminho rápido, organizado e prático para materiais selecionados.

Ao estabelecer tais vínculos, tanto como mestrando (e professor-pesquisador) quanto como membro do Grufopees-Ufes, pude tear meus primeiros fios para esta pesquisa não mais no singular. Agora percebo que esta pesquisa não é minha, é nossa, é de todos que ajudaram a tecer os diálogos que se fazem presente no decorrer desse tear. Ademais, concordo com Carr e Kemmis (1988), que argumentam em defesa de uma pesquisa **para** a educação ao invés de uma pesquisa **sobre** a educação.

Assim, defendemos a necessidade de que os atores educacionais (professores, alunos etc.) participem efetivamente das pesquisas e que os pesquisadores participem ativamente da realidade educacional investigada. Como resultado, teremos pesquisas colaborativas, em que os pesquisadores se tornam “amigos críticos” que visam a ajudar os professores a agirem de maneira mais sábia, prudente e crítica.

Nesse sentido, é necessária a construção de conhecimento com o outro. É preciso que, no lugar de um sujeito sozinho, haja espaços de comunicação, de trocas de experiências, de práxis de trabalho relevante para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE (ALMEIDA, 2010).

Assim sendo, ressaltamos que esta pesquisa está atrelada aos projetos de pesquisa e de extensão do Grufopees-Ufes, através do Projeto de Pesquisa “Formação de Profissionais da Educação e Pesquisa-ação: Perspectivas e Práticas para a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial” (nº 8561/2018) e do Projeto de Extensão: “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”, registrado na Pró-Reitoria de Extensão (nº 239) da Ufes. Os projetos têm como objetivo principal analisar e colaborar com a construção de políticas de Educação Especial Inclusiva e de políticas de formação de profissionais da educação, na perspectiva da inclusão

escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, em contextos capixabas (redes municipal e estadual de ensino), pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nosso esforço, enquanto grupo de pesquisa, tem sido empreendido no sentido de, a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica, afirmar a escola como um lócus de formação e seus professores como sujeitos de conhecimento, autores e atores de seus contextos, que cotidianamente podem forjar novas/outras práticas pedagógicas de caráter inclusivo, tendo como ponto de partida novos/outros modos de conceber as diferenças e a inclusão escolar. Na teoria crítica de Habermas (2011, 2012, 2014), encontramos as bases dessa nossa aposta, na medida em que o autor se opõe ao modelo predominante de racionalidade instrumental, de caráter técnico e reducionista, propondo a construção de uma racionalidade de natureza crítica, por ele denominada racionalidade comunicativa.

Ressaltamos, aqui, que a pesquisa foi realizada no contexto da pandemia de Covid-19. Assim, nos temos desafiado a construir estratégias metodológicas, a partir da autorreflexão crítico-colaborativa e com o uso de ferramentas virtuais. Desse modo, por meio de videochamadas, conseguimos criar um espaço de diálogo, no qual todos puderam fazer o uso do discurso, sem restrições ou qualquer forma de coação, considerando que, no processo formativo, a contribuição de todos é de extrema importância para que o agir comunicativo se desenvolva (HABERMAS, 2012). Nesse sentido, não podemos, como pesquisadores ligados à universidade, abster-nos desse processo reflexivo, pois “[...] seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Em síntese, de acordo com nossa trajetória e com a perspectiva teórico-metodológica assumida pelo Grufopees-Ufes, adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica, ancorada na teoria crítica de Habermas (2012), buscando colaborar com a construção de outra forma de se pensar e fazer formação continuada de professores e, conseqüentemente, a inclusão escolar dos alunos PAEE. Nessa perspectiva, na pesquisa-ação “[...] não se trabalha **sobre** os outros, mas **com** os outros” (BARBIER, 2007, p. 14, grifo do autor).

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Na apresentação dessa pesquisa, como linhas que tecem um bordado, entre pontos simétricos e livres, sistematizamos a organização em sete capítulos, que constituem o texto resultante desse processo investigativo e reflexivo.

No capítulo 1, tecemos o fio condutor da pesquisa, apresentamos a temática do estudo, a justificativa, nossas questões de investigação, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos, que nos guiaram nesta tecitura. Além disso, como tecedores deste estudo, apresentamos o nosso envolvimento e a nossa implicação na temática proposta, bem como a nossa trajetória acadêmico-científica.

No Capítulo 2, buscamos realizar uma breve contextualização sobre a Educação Especial e a inclusão escolar no cenário brasileiro, passando por aspectos conceituais e histórico-legais que embasam nossa defesa do direito à educação dos alunos PAEE. Além do mais, tecemos diálogos com a literatura científica, a partir de levantamento de estudos recentes, tendo a formação continuada de professores, em interface com a inclusão escolar, como eixo central, além de dialogar sobre as Tecnologias de Informação e Conhecimento.

No Capítulo 3, tecemos um diálogo teórico, a partir dos fundamentos propostos por Jürgen Habermas, apresentando a trajetória de vida e obra do teórico, assim como suas contribuições, como eixo central para pensarmos na formação continuada de profissionais da educação.

No Capítulo 4, discutimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva epistemológica para construção deste estudo. Delineamos o percurso de investigação, a partir do contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos para produção e análise de dados, bem como os movimentos que compõe este tear.

No Capítulo 5, apresentamos os movimentos da pesquisa, expondo a análise dos dados a partir dos espaços virtuais e dos processos formativos realizados neste tempo de pandemia, além de apresentar as ferramentas virtuais que possibilitaram tais processos.

No capítulo 6, apresentamos o espaço discursivo virtual realizado com os profissionais que atuam na escola, bem como os movimentos e diálogos reflexivos deste grupo acerca das concepções de formação continuada.

Por fim, trazemos as considerações finais, não como ponto final, mas como um breve fechamento da pesquisa.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA, INCLUSÃO ESCOLAR E PESQUISA-AÇÃO: TECENDO DIÁLOGOS

Às vezes para deixar-se bordar, a gente precisa mais que deixar-se tocar.

A gente precisa deixar-se sentir!

Marissol Lima

Neste capítulo, propomo-nos a tecer diálogos sobre inclusão escolar, a formação continuada de profissionais da educação e a pesquisa-ação, considerando nosso problema de investigação, no qual nos perguntamos sobre as possibilidades de uma formação continuada crítica e reflexiva contribuir com novas práticas pedagógicas que considerem a diferença dos alunos PAEE. Para isso, traremos um breve levantamento de estudos recentes que versam sobre a formação continuada de professores, numa perspectiva de práticas educativas inclusivas.

Ademais, diante dos desafios ocasionados pelo distanciamento social devido à pandemia da Covid-19, os processos formativos dos profissionais da educação tiveram que se adaptar aos novos tempos, e uma das possibilidades encontradas foi fazer uso das potencialidades do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) como alternativa para o processo.

Dessa forma, o capítulo tem por objetivo trazer uma contextualização do problema de pesquisa e seu relacionamento com o que tem sido investigado a respeito (GIL, 2002). Produções recentes, brasileiras e internacionais, evidenciam grandes movimentos sociais, políticos e educacionais em torno de uma proposta mais inclusiva de educação, assumindo o princípio de uma “Educação para Todos”.

Buscamos apresentar algumas articulações que pensamos serem possíveis entre formação continuada e inclusão escolar. Nossa aposta é que a formação continuada possa romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2012) e construir outras/novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo, assumindo, assim, a heterogeneidade e a educabilidade de todos como princípios da escola (MEIRIEU, 2005).

Por conseguinte, apresentamos um mapeamento das produções científicas que versam sobre a temática da formação continuada de professores, concomitante à Educação Especial e/ou à inclusão escolar, realçando a necessidade de desenvolvimento de outros estudos que tomem a temática como foco principal. A partir desse mapeamento, procuraremos tecer diálogos entre tais produções e autores que embasam nossa concepção de formação de professores. Nosso intuito, nesse momento, será enfatizar que a profissão docente é construída cotidianamente dentro das escolas, a partir de um processo contínuo de formação que precisa ser potencializado por meio da reflexão-crítica e coletiva sobre as práticas pedagógicas.

Do ponto de vista legal, podemos destacar alguns documentos oficiais e norteadores para a consolidação dessa perspectiva, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), dentre outros. Tomando como referência esses documentos, podemos afirmar que a perspectiva inclusiva assumida para a modalidade de Educação Especial no Brasil tem, então, como princípio básico, a escolarização dos alunos PAEE em sala de aula comum, respeitando as diferenças existentes entre os estudantes.

No Brasil, podemos observar como um dos possíveis desafios para a efetiva inclusão escolar a carência de uma formação sustentada nos pressupostos da prática pedagógica voltada à heterogeneidade dos alunos. É comum ouvir relatos de muitos professores que não se sentem aptos ou que temem lidar com alunos PAEE, mas também com aqueles alunos que apresentam quaisquer questões de ordem social, econômica ou psíquica que se desviam da norma imposta pelos grupos dominantes.

Entendemos que todo desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. Diante disso, assumimos que a formação do profissional da educação precisa sustentar-se num processo crítico-reflexivo na constituição de sua identidade, buscando a autonomia profissional e social, compreendendo, com Zeichner, que uma formação reflexiva a qual

[...] fomenta o desenvolvimento profissional deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Dessa forma, a pesquisa-ação tem reforçado um olhar geral sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, valorizando todos os processos formativos, coadunando, por exemplo, o que afirmam Forte e Flores (2012):

A aprendizagem profissional do professor é concebida como um fenômeno dinâmico e permanente, pessoal e socialmente constituído na interação entre professores e pelo confronto e modificação de ideias e reinterpretção de experiências (FORTE; FLORES, 2012, p. 903).

Tomando a formação de professores para o trabalho de inclusão dos alunos PAEE em escolas comuns como fio condutor desta pesquisa, destaco a formação continuada enquanto foco dessa tecitura. De acordo com Gatti (2008), tanto no Brasil quanto nos demais países, a formação continuada se justifica pelas novas exigências da sociedade contemporânea. É preciso que haja outra concepção e outra prática de formação, para que os currículos, as pesquisas e as políticas de formação cheguem “[...] ao cerne do ofício de mestres, do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos” (ARROYO, 1999, p. 152).

Segundo Libâneo (2007), torna-se necessário, ao professor, refletir sobre sua formação, pois é clara a necessidade de uma formação geral e profissional que considere essa diversificação das atividades educativas em múltiplas instâncias. 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”.

Desse modo, a formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa. Devem-se criar estratégias que possam potencializar uma reflexão crítica, por parte dos professores, sobre o seu próprio processo de formação e, sobretudo, sobre as suas crenças e teorias implícitas a respeito do ensino e do processo de tornar-se, e ser, professor. 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).

Portanto, defendemos uma formação continuada concebida de maneira crítica, o que supõe a assunção da dialética entre teoria e prática como um de seus princípios básicos, pois acreditamos que

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

Assim, vale romper com as perspectivas tradicionais de formação de professores, baseadas em uma racionalidade instrumental, uma vez que estas tendem a limitar uma mobilização para se desenvolverem outras/novas práticas pedagógicas que se oponham aos modelos tradicionais de ensinar e de aprender. Acreditamos em uma mudança no paradigma da formação docente, como descreve Nóvoa, citando Ladwig:

Não se trata, escusado será dizer, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de antintelelectualismo na formação de professores (Ladwig, 2008). Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

Com isso, indicam-se outros modos de se pensar a formação de professores, dessa feita, baseada na perspectiva crítica, como uma possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório, e que busca resgatar o potencial de criticidade, por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade. Além disso, que persista na aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro (ALMEIDA, 2004, p. 50).

Defende-se, assim, que a formação continuada de professores promova uma reflexão crítica sobre a prática. Habermas contribui na aprendizagem comunicativa, como sujeito comunicativo que busca tecer diálogos com o outro, independente da distância física, discutindo possibilidades e contribuições. Para Habermas, existe um interesse humano básico, voltado à autonomia racional e à liberdade, visando a obter as condições intelectuais e materiais dentro das quais possam ocorrer comunicações e interações não alienadas (ALMEIDA, 2004, p. 54), ou seja, a “autorreflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento” (HABERMAS, 2011, p. 140).

Analisar essa temática, bem como pesquisá-la possibilita uma reflexão sobre quais saberes estão sendo incorporados pelos docentes nos diversos cursos de formação, e como eles têm interferido nessa formação dos educadores. Além disso, compactuamos com a ideia de Brizola e Fantin (2016), para quem a relevância dessa pesquisa que nos propomos a desenvolver será obtida também com um olhar sobre a produção científica já desenvolvida, a fim de “[...] identificar lacunas, consensos e controvérsias sobre o tema e inserir o seu objeto de pesquisa num caminho ainda não percorrido por outros pesquisadores” (BRIZOLA; FANTIN, 2016, p. 23).

Mas será que a formação continuada, realizada de forma individualizada pelos profissionais que buscam a formação, por meio de cursos, oficinas, palestras, dentre outras possibilidades, tem contribuído na aquisição de suporte teórico e prático para a ressignificação e a recontextualização das práticas e dos saberes destes profissionais para atuação como docentes atualmente? Pensando no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, de que modo uma formação continuada, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, pode contribuir?

Para analisar as contribuições de outras pesquisas, realizamos o levantamento dos estudos sobre a temática na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ e em livros e artigos que dialogam sobre a formação continuada

⁵ Disponível em <http://www.bdttd.ibict.br>. Acesso em: 13 de jan. de 2020.

de professores e a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Utilizamos para a busca os seguintes descritores: formação de professores; formação continuada de professores; educação especial; educação inclusiva; inclusão escolar; pesquisa-ação; pesquisa-ação colaborativa. Ressaltamos que esses descritores foram utilizados nas buscas em suas mais diversas combinações e possibilidades. Para o recorte temporal, focamos nos estudos realizados no período que se estende de 2014 a 2019, visto que esse foi marcado por importantes reformas educacionais (internacionais, nacionais, estaduais e municipais), em especial a implementação do Plano Nacional de Educação (2014), conforme demonstrado na tabela 01. Além disso, trouxemos os estudos realizados pelos pesquisadores-acadêmicos do próprio Grufopees-Ufes, uma vez que o grupo realiza pesquisas através da pesquisa-ação colaborativo-crítica e a partir dos estudos habermasianos.

Tabela 01 – Levantamento da produção na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), período 2014 – 2019.

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
Formação de Professores	2532	1084
Formação Continuada de Professores	280	95
Educação Especial	492	218
Inclusão Escolar	220	79
Pesquisa-ação	116	39
Formação Continuada de Professores; Inclusão Escolar e Pesquisa-ação	8	2

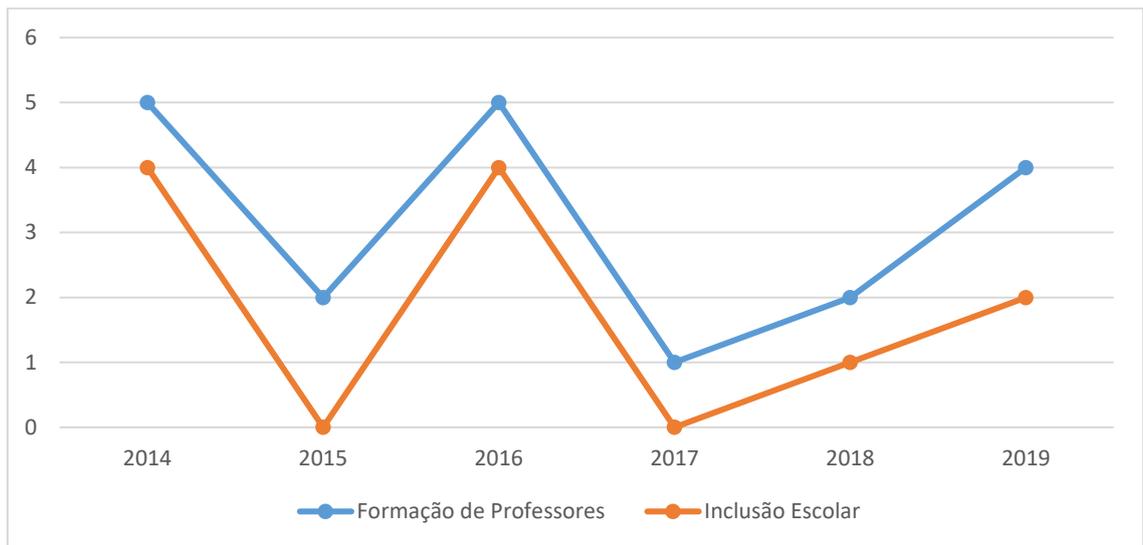
Fonte: Elaborada pelo autor, a partir dos dados do *site* da BDTD (2020).

Ao pesquisarmos os descritores de forma individual, nos deparamos com muitos trabalhos realizados. Diante disso, fomos realizando pesquisas através das junções dos descritores, focando nos três descritores que elegemos para o diálogo principal da pesquisa, ou seja, a formação continuada, a inclusão escolar e a pesquisa-ação. Assim chegamos ao quantitativo que nos permitiu a leitura de seus resumos.

Posteriormente, realizada a seleção dos estudos, passamos a analisar cada estudo e a organizar os fios deste tear literário, os trabalhos que abordam as temáticas a serem discutidas e como elas se relacionam, para as analisarmos em sua totalidade, buscando identificar os estudos que discutiam a importância da formação continuada para os profissionais da educação, numa perspectiva de inclusão escolar, e se essas

formações tomavam o contexto da prática como disparador para o processo de inclusão, bem como os que contemplavam a formação continuada na abordagem da pesquisa-ação, interligada com a perspectiva dos grupos de estudo, conforme apresentado no gráfico 01:

Gráfico 01 - Evolução dos estudos sobre a formação de professores e a inclusão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Em relação à evolução dos estudos, observa-se que, de modo geral, o número de pesquisas envolvendo as diferentes temáticas abordadas nesse estudo vem oscilando com o passar dos anos, ora em alta, ora em baixa. No período que elencamos para o levantamento, isto é, entre 2014 e 2019, o maior quantitativo diz respeito aos estudos que contemplam as formações de profissionais da educação, talvez pela discussão a respeito das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, no que tange à política nacional de formação desses profissionais. Além disso, entre 2018 e 2019, observamos, através dos trabalhos realizados em espaços acadêmicos, organizações de resistência pelas possíveis perdas dos movimentos de inclusão escolar, através dos trabalhos realizados em espaços acadêmicos.

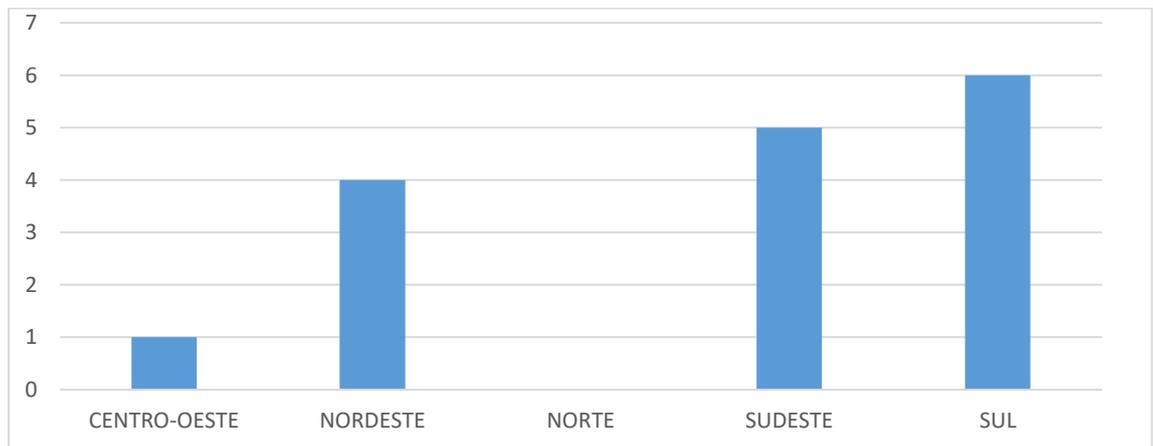
Entretanto, cabe destacar que algumas publicações se repetem em mais de um descritor e, ainda assim, encontramos poucos trabalhos cujo enfoque está na formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar, em especial em pesquisas que apontam grupos de estudos dentro da própria escola, o que seria

bem-vindo, visto que os educadores poderiam ser pesquisadores, refletindo sobre suas próprias práticas, pois entendemos ser importante a reflexividade que

[...] se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais (LIBÂNEO, 2005, p. 73-74).

Ademais, podemos observar, através dos estudos levantados, as Universidades e Instituições de Ensino Superior que realizam pesquisas com esta temática. No gráfico 02, apontamos as regiões no Brasil que se vêm destacando na realização desses estudos.

Gráfico 02 - Regiões dos estudos abordados



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Observamos que as Regiões Sul e Sudeste foram as que mais se destacaram, quanto ao número de pesquisas encontradas, no que se refere às temáticas abordadas neste estudo, seguidas de perto pela Região Nordeste. Já na Região Norte do país, não foi identificado nenhum estudo. Dessa forma, surgem indagações: Como tem sido realizada a formação continuada nas cidades do norte do Brasil? Quais os fatores econômicos e culturais por trás desse resultado? Por que essa discrepância na quantidade dos estudos?

Nesse contexto, embora a formação de professores, principalmente a formação continuada, venha sendo sistematicamente apontada como uma das maiores demandas dos profissionais da educação, ou mesmo como possibilidade de superação das contradições e dos entraves que desafiam a construção de escolas

inclusivas, identifica-se a carência e, portanto, a necessidade de pesquisas que tenham a temática como foco central, ampliando e aprofundando a produção de conhecimento na área.

Essa análise permitiu-nos delimitar dezenove pesquisas (APÊNDICE A), sendo 7 (sete) teses de doutorado e 14 (quatorze) dissertações de mestrado, que tratam de questões relacionadas ao objeto deste estudo: formação continuada na perspectiva da inclusão escolar dos alunos. Tais pesquisas, usadas na ação comunicativa com essa revisão de literatura, ajudaram-nos a alcançar nosso objetivo no estudo.

Para além desses estudos, utilizamos livros de autores que nos ajudam a dialogar com as pesquisas, bem como artigos publicados em meios impressos e/ou virtuais, que foram ou não estudados durante o processo de formação no mestrado profissional.

Mediante a análise desses estudos e para melhor compreensão do movimento da pesquisa, subdividimos este capítulo em quatro itens, sempre buscando a tecitura com os (as) pesquisadores (as): a) A inclusão escolar em contextos políticos e sociais; b) A formação continuada na escola e a inclusão escolar; c) A formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa-ação; e d) O uso das Tecnologias de Comunicação e Informação para os processos formativos.

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS POLÍTICOS E SOCIAIS

A inclusão escolar dos alunos PAEE é um processo relativamente novo para as escolas, pois a história mostra que a educação desses sujeitos, por muito tempo, ficou a cargo de instituições especializadas e não da escola comum, tendo, portanto, caráter assistencialista e não pedagógico, pois a eles “[...] não cabia participar dos processos educativos, mas, sim, curativos para a sua deficiência” (JESUS *et al.*, 2010, p. 3).

Assim, realizamos um breve mergulho na história da inclusão escolar dos alunos PAEE, o que se faz necessário para entender o viés que constituiu os diálogos acerca dos processos de inclusão dos tempos atuais. Além de reafirmar nosso compromisso

com as políticas de inclusão escolar, a complexidade deste momento histórico, no Brasil, exige-nos atenção e posicionamento ético-político, diante dos movimentos que vêm sendo instituídos por um governo que tem buscado promover reformas, reduzir ou extinguir políticas, programas e ações afirmativas.

A compreensão dos aspectos históricos, políticos e ideológicos da inclusão escolar é recente no cenário brasileiro, o que exige uma reflexão sobre sua complexidade, uma vez que busca garantir os direitos humanos de populações historicamente excluídas dos espaços sociais. A diferença não é propriedade, não é inerente a determinado indivíduo. Elegemos as diferenças, isto é, aquilo que desvia das normas, a partir de determinados critérios. No caso da pessoa com deficiência, ao desviar de determinada norma e/ou padrão, ela é estigmatizada, geram-se rótulos para designá-la. Sendo assim, o termo deficiente passa a ser um rótulo. Nesse sentido, a Educação Especial nasceu sob o paradigma segregacionista de educação, tentando produzir uma reparação histórica frente aos processos de exclusão escolar (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

Historicamente, a sociedade e todos os seus segmentos ignoravam a presença das pessoas com deficiência. Ademais, de acordo com Mazzota (2003),

buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiências, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado [...] a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas (MAZZOTA, 2003, p. 16).

A Educação Especial tem como fundamento a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que traz, no Artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu Artigo 206, inciso I, a CF estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Os anos de 1990 constituíram-se como um período de reformas na educação brasileira, quando se intensificou a produção de documentos oficiais, leis e diretrizes embasados nas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Diante disso, observamos que os debates internacionais impulsionaram as mudanças de concepções e de políticas, levando o Brasil a alinhar sua política interna em direção à garantia de direitos humanos e igualdade às pessoas com deficiência.

Dessa maneira, o movimento educacional internacional pela inclusão escolar, por intermédio de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passou a integrar a pauta obrigatória na escola, em território brasileiro, preconizando que todas as pessoas deveriam estar inseridas nos mesmos espaços e tempos escolares. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p.19).

Ainda na década de 1990, temos, como um dos principais marcos para a educação brasileira, a promulgação da LDB Nº. 9.394/1996, que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. Nessa nova lei, o atendimento a alunos PAEE passa a ser dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, a lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos PAEE currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

No decorrer dos anos 2000, houve outras conquistas importantes em cenário brasileiro, sendo, em 2008, instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), com base em documentos nacionais e internacionais, que determina as diretrizes de ação para a constituição de políticas públicas locais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar dos alunos PAEE.

Desse modo, a PNEEPEI tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. No entanto, a história da Educação Especial é marcada por lutas e superação de desafios que em parte foram vencidos. Mas a luta continua, pois foram vencidas algumas etapas, outras ainda precisam ser conquistadas. Com isso, podemos refletir sobre os principais acontecimentos sociais até chegarmos aos dias atuais (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, essa modalidade de educação é considerada um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento. Podemos observar na tabela 02 uma cronologia dos principais dispositivos legais sobre a Educação Especial.

Tabela 02 - Os principais dispositivos legais sobre a Educação Especial no Brasil

ANO	LEI/DECRETO	O QUE DIZ
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.
1989	Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.
1990	Lei nº 8.069/90	Conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

1994	Política Nacional de Educação Especial	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.
1996	Lei nº 9.394/96	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.
1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão

		da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2003	Portaria nº 2.678/02	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2004	Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela Unesco. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
2008	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
2009	Decreto nº 6.571	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.

2009	Resolução No. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.
2015	Lei n.º 13.146	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos no site “Todos Pela Educação”⁶

Dessa forma, a Educação Especial deve ser vista como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, uma vez que “a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma educação mais justa” (AINSCOW, 2009, p.12).

Ainda hoje, vivenciamos uma escola que se institui e insiste na negação das diferenças, mascarando as múltiplas figurações dos sujeitos que nela vivem o cotidiano educativo. Conforme Almeida,

[...] uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expanda por meio de um processo de “universalização do ensino”, contribui ainda para a manutenção da exclusão dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias, como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2010, p. 19).

⁶ Disponível em www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em 23 de mar. De 2021

Para romper essas barreiras, surgiu um novo paradigma, na atualidade, que se caracteriza por um pensar diferente, por ver além da simples diferença que existe, ou seja, não somente aceitando e respeitando a diferença, mas, também, vendo-a como uma real diferença. Isto é, um pensar na inclusão escolar do sujeito, atendendo as suas especificidades. Inclusão, não por ele estar à margem da sociedade, mas por, historicamente, ter estado fora do sistema regular de ensino.

Esse novo paradigma que está presente na atualidade, ressignificando conceitos, repensando ideias e modificando, mesmo que lentamente, o senso comum (que está marcado pela ideia de incompletude, diferença e anormalidade) abriu um novo âmbito para pesquisas, que veem a área de educação especial como um campo amplo para discussões. Tais pesquisas estão revelando um mundo novo, revelando novos olhares a respeito da inclusão escolar, olhares como o de Magalhães:

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita (MAGALHÃES, 2003, p. 41).

Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a possibilitar a esses alunos as condições adequadas de acesso e permanência, com sucesso, em seu cotidiano. Concordamos, assim, com Mendes (2018), que adota o termo “inclusão escolar” para remeter à questão da escola como aspecto central do movimento de escolarização de estudantes do PAEE. Sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

Os princípios da inclusão escolar remetem a uma postura mais democrática dentro da escola, ou seja, “a inclusão escolar não é um método, mas sim uma postura, uma ação da escola e do professor, reconhecendo o direito e a possibilidade dos excluídos à verdadeira inserção na sociedade, na escola, na vida” (GONÇALVES, 2001, p. 07).

Ademais, “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua ideia matriz. [...]” (MANTOAN, 2003, p.86) e, de certa forma, o que faz nascer a desvantagem de um aluno com deficiência não é o não

ouvir, o não ver, o não andar, mas o fato de a escola não encontrar alternativas para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades individuais desses alunos.

Contudo, hoje temos um cenário de ataques à educação pública e à educação especial inclusiva. No que se refere à Educação Especial, o Governo Federal sinaliza a intenção de reformular a PNEEPEI, sob a égide de que, passados dez anos desde sua criação, estaria tal política ultrapassada. Após o processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, as alterações na política para a educação inclusiva foram anunciadas pelo MEC, já no governo de Michel Temer. Segundo a pasta, o objetivo seria adequar a política à legislação mais recente, melhorando a organização dos serviços e ampliando o atendimento ao PAEE. Entretanto, conforme nos apontam Paiva e Matuoka (2020), tais alterações sugeriam um retrocesso histórico, retomando a superada visão de Educação Especial como modalidade escolar, na contramão da perspectiva atual que entende a necessidade de um ensino transversal que complemente as atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

Outra alteração trazida pelo novo documento refere-se ao papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A reforma volta a enxergar o AEE como um profissional formado/habilitado em uma única deficiência, ao invés de um professor articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e cujas atribuições são apoiar e produzir recursos para quebrar barreiras que resultam em situações de deficiência. Mas a imediata reação da academia, movimentos e entidades que defendem a educação inclusiva fez com que, à época, o MEC recuasse da decisão.

No entanto, o governo atual faz levantar novamente a preocupação entre os representantes que defendem a inclusão nas escolas. Logo no início de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) foi extinta. Além disso, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o Presidente Jair Messias Bolsonaro criou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que retoma, ao lado das classes e escolas regulares inclusivas, a previsão de escolas e classes especializadas como parte da política de ensino especial, modelo em que há escolas e turmas específicas para os estudantes com deficiência, que ficam

separados dos demais alunos do ensino regular. Tal Decreto causou uma grande mobilização de pesquisadores da área da educação, grupos de pesquisa, associações de famílias de pessoas com deficiência e várias outras instituições que lutaram e conseguiram a revogação desse documento. Esse Decreto permanece revogado, mas ainda existe uma pressão política para a validação dele.

Dessa forma, vemos que muitos são os desafios (e obstáculos) ainda colocados à inclusão dos alunos PAEE na escola pública. Vivemos um momento de ameaças ao direito à educação. Ao mesmo tempo em que precisamos promover uma política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisamos reafirmar o compromisso da escola que vai além de garantir a matrícula; é preciso assegurar “[...] a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos” (JESUS *et al.*, 2010, p. 5).

A educação como direito de todos possui o dever de possibilitar oportunidades de ensino e aprendizagem se adequando às reais condições de cada estudante, pois

pensando a organização da escola democrática defendemos que a reflexão ao se discutir a organização da escola que atenda à diversidade dos estudantes, se opondo à segregação histórica de espaços escolares diferentes, sistematizados segundo a ideia de ‘capacidade’, está fundamentada em valores amalgamados em preconceitos sobre a concepção de deficiência e da pessoa com deficiência, significa uma educação para a resistência à barbárie. E, sobretudo, uma educação para a experiência, inaugurando um momento histórico de possibilidades para a escola (DAMASCENO, 2010, p.34).

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 (NÓVOA, 1992). Por isso, é tão importante investir na pessoa e valorizar o

saber da experiência (NÓVOA, 1992), apostando na concepção de professores como profissionais críticos e reflexivos. Nóvoa (1991) enfatiza que

[...] é preciso rejeitar tendências recentes que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que procuram pôr nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 1991, p. 17).

Dessa forma, ressaltamos a contribuição da pesquisa-ação colaborativo-crítica para identificar a escola como instrumento principal da formação e seus professores como sujeitos de conhecimento, autores e atores de seus próprios contextos, que cotidianamente podem construir novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo a partir de novos modos de conceber as diferenças e a inclusão escolar.

A questão da formação continuada de professores, no entanto, há muito vem sendo apontada pelas políticas educacionais nacionais como uma necessidade que precisa ser observada e atendida pelo próprio poder público. Na teoria crítica de Habermas, encontramos as bases dessa nossa aposta, na medida em que o autor se opõe ao modelo predominante de racionalidade instrumental, de caráter técnico e reducionista, propondo a construção de uma racionalidade de natureza crítica, por ele denominada racionalidade comunicativa.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A INCLUSÃO ESCOLAR

Compreende-se a formação continuada dos profissionais da educação, bem como dos gestores educacionais, como o processo de formar em serviço os educadores, um espaço de reflexão simultânea onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados e recontextualizados, constituindo-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática docente.

Nesse sentido, podemos afirmar que:

Tanto em suas bases teóricas, quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada (TARDIF, 2002, p. 249).

O professor, que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo, agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor, que sai da sua formação inicial dizendo estar apto para exercer sua função, precisa cada vez mais do conhecimento.

Para Gonçalves (2011), ser professor é um processo que se desenvolve no tempo. Principia muito antes do processo de formação inicial e prolonga-se ao longo de toda a vida, atravessando múltiplos contextos e diferentes dilemas, construindo conhecimento em vários domínios.

Araújo (2016) relata, em seus estudos, a precariedade no sistema formativo, sobretudo no que se refere à formação continuada na perspectiva da inclusão escolar ofertada para os profissionais da educação. Suas pesquisas mostram que as formações, em sua maioria, são para docentes que atuam com alunos público-alvo da educação especial em virtude de uma demanda, caracterizando-se, em sua maioria, por formações pontuais com temas específicos.

Em sua pesquisa, Silva (2016) teve como objetivo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná, no período de 2006 a 2015. Nesse sentido, buscou explicitar, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como tem sido ofertada, em Curitiba, a formação continuada dos professores da classe comum de ensino regular que tem aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais, face à exigência de se realizar uma educação inclusiva.

Em sua conclusão, a pesquisadora aponta que não deixaram de ser ofertados cursos de formação sobre a educação inclusiva, mas observou uma oferta de ações formativas pouco articuladas ao seu contexto social, fragmentadas, desvinculadas de uma teoria com fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, sem a reflexão política que possibilita um atendimento educacional gerador de saberes historicamente acumulados. A autora relata que

[...] não apenas as formações que o professor realiza pela Rede Municipal, como as que busca fora, não atendem sua necessidade, porque essas formações estão ancoradas numa estrutura curricular conservadora à margem das profundas mudanças que têm ocorrido na sociedade. Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada precisam estar integrados ao contexto do ambiente de trabalho do professor, serem pensados de dentro para fora (SILVA, 2016, p. 183)

Santos (2015) nos traz mais elementos para pensarmos formações continuadas que colaborem com o desenvolvimento profissional do docente e com suas práticas pedagógicas. O autor teve, como tema central de sua pesquisa para elaborar a tese de doutorado desenvolvida em Portugal, a formação dos professores para a educação especial. Assim, como no contexto brasileiro, os dados do autor apontam no sentido de que a formação de professores para a educação especial contribui para a mudança de atitudes e de valores relacionados à inclusão escolar e aos alunos PAEE. Segundo Santos (2015),

[...] no plano metodológico, os elementos do grupo focal apontaram unanimemente a necessidade de introdução da componente prática na formação de professores para a Educação Especial, designadamente desenvolvida em contexto real (SANTOS, 2015, p. 214).

Em suas conclusões, o pesquisador aponta dois fatores determinantes: a praticidade e o saber, ou seja, o desenvolvimento de capacidades práticas e a obtenção de conhecimentos. Por outro lado, o modelo atual de formação de professores para a educação especial tem um impacto reduzido na prática docente, nesta modalidade educativa. Esse impacto resulta, sobretudo, da caracterização do modelo formativo, marcado essencialmente pela sobrevalorização metodológica da componente teórica e o divórcio da teoria com a prática, a curta duração da formação, a composição do corpo docente, sem experiência nesta modalidade educativa, a abordagem superficial dos domínios e áreas de especialização e a fragilidade dos requisitos de acesso à formação.

Os resultados apresentados pelo autor parecem evidenciar que a formação de professores para a Educação Especial teve uma repercussão muito reduzida na prática docente. Percebemos que, no contexto português, encontramos os mesmos desafios que há no contexto brasileiro: a dificuldade, de modo geral, dos cursos de formação em proporcionar a relação teoria-prática.

Frente a isso, Silva (2014) traz, como objeto de sua pesquisa, a formação docente dos professores que lidam com o desafio da inclusão escolar em uma escola de Natal – RN. Para o pesquisador, o professor encontra-se diante do desafio de uma docência que busca se pautar no intercâmbio psicossocial da sala de aula, na ação reflexiva e colaborativa, podendo construir novas estratégias de ação pedagógica, voltadas para todos os estudantes, inclusive os que apresentam algum tipo de deficiência. Em sua conclusão, o pesquisador relata que os cenários da educação inclusiva, desvelados no estudo, mostram professores que reconhecem necessidades formativas relativas à educação inclusiva, contudo revelam pouca clareza sobre o que, de fato, deve compor as experiências formativas com estudantes com deficiência.

Talvez o maior desafio seja colaborar a fim de que os docentes tenham acesso a formações que ampliem sua competência para compreender os caminhos do ensinar e do aprender de todos os seus alunos. Ou seja, ainda encontramos perspectivas tradicionais de formação de professores que insistem na separação entre teoria e prática, ao oferecer uma formação positivista, objetivando apenas o fazer, a prática.

De acordo com Tardif (2014, p. 230), trata-se de uma concepção tradicional que segrega teoria e prática, concepção e ação, saber e fazer, que concebe professores como profissionais técnicos, que aplicam os saberes produzidos por outros, que muitas vezes não fazem parte do mesmo contexto. “Recusar a reflexão, isso é o positivismo”, define Habermas (2014, p. 23) no prefácio de sua obra “Conhecimento e Interesse”, tomando como reducionista o cientificismo difundido pelo positivismo das ciências naturais, visto que, além de esse cientificismo defender um único tipo de conhecimento, Habermas observa que seus pressupostos de objetividade e neutralidade científica são impraticáveis.

A melhoria da qualidade da educação básica e a democratização do acesso vêm acontecendo, num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos reconhecidos da cidadania e pela disseminação das novas tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais, ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

É preciso lembrar o papel de cada instituição de ensino superior para garantir que a formação inicial, interligada às novas políticas de educação, se cumpra, pois “[...] há convicção de que a implementação de políticas públicas de qualidade voltadas à inclusão está diretamente influenciada pelo papel e pela responsabilidade social da universidade, sobretudo, da universidade pública” (MIRANDA, 2007, p. 130).

Sousa (2017), em sua pesquisa, analisou o processo da formação do professor na universidade, com relação à educação especial e à realidade encontrada na prática de ensino. A pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas no município de Fortaleza - CE. O autor procurou avaliar quais as percepções dos docentes sobre sua formação inicial e seu impacto na prática profissional. Concluiu que a inclusão escolar nem sempre está inserida na formação acadêmica do professor, e que a maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas que contemplem a inclusão. Assim, os professores têm que buscar formação em cursos extracurriculares.

Esses profissionais lidam também com as frustrações que o sistema educacional lhes causa, o que muitas vezes começa pela infraestrutura da escola, o material disponível, a ausência da instituição de ensino no que tange ao acesso e à manutenção do aluno de PAEE, além da limitação do aluno e do desconhecimento de alguns familiares sobre seu diagnóstico. Contudo, é importante salientar que a formação inicial é apenas o começo de um caminho que o profissional deverá percorrer, uma vez que as demandas vão surgindo no cotidiano da realidade escolar, isto é, a cada dia irão aparecer novos desafios e esse profissional precisa conhecer as reais necessidades de sua profissão. Nesse sentido, avaliam Libâneo e Pimenta (2002):

A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 41).

Um dos grandes desafios dos profissionais da educação é manterem-se atualizados sobre as novas metodologias de ensino e, a partir daí, desenvolverem práticas pedagógicas eficientes. Por isso, a questão da formação continuada se faz presente no discurso educacional. Vale ressaltar que a busca isolada por uma atualização é difícil e, por isso, é aconselhável um vínculo com alguma instituição. Além disso, é

importante entender que o local de trabalho é um dos espaços ideais para essa formação, conforme aduz Drago (2003):

A formação contínua ou, como preferimos, continuada, vem suscitar aquele aprofundamento teórico-prático de que os cursos de formação não tratam ou, às vezes, tratam de forma superficial, devido a uma série de problemas que vão desde o tempo cronológico das aulas até a dinâmica executada pelo docente formador (DRAGO, 2003, p. 14).

Conforme Nóvoa (2002), acerca da temática sobre a formação continuada, podem-se vislumbrar três eixos estratégicos: Investir a pessoa e a sua experiência; investir na profissão e os seus saberes; investir a escola e os seus projetos.

Nesse sentido, a formação continuada, em comunhão com uma formação inicial sólida, oportuniza ao professor não só o saber em sala de aula, mas também o conhecimento das questões atuais da educação e a aplicação de práticas pedagógicas. Ainda mais: contribui para o conhecimento e o desenvolvimento de seus alunos, nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como leva o profissional da educação a refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade.

O professor constrói sua formação ao longo da vida, fortalecendo e enriquecendo seu aprendizado. Com isso, surge a questão do investir a pessoa e a sua experiência, uma vez que a formação está ligada às suas vivências. Portanto, é de suma importância ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência, pois, segundo Nóvoa (2012),

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 2002, p. 57).

Não se podem ignorar os saberes já existentes dos professores, porém é necessário perceber que, num país como o Brasil, onde existe uma multiculturalidade muito ampla, não é difícil encontrar diferenças na situação dos alunos. Encontramos crianças que vivem em condições indignas, sem direitos, lutando cada dia por suas vidas; e existem também aquelas que possuem condições dignas, mas não possuem voz e vez, ou seja, são praticamente jogadas em escolas para que seus pais possam trabalhar ou desenvolver outra atividade qualquer. Daí, a importância do educar, uma

vez que a escola tem o papel fundamental de juntar as realidades e transformá-las em projetos educacionais. Além disso, de acordo com Drago (2003),

[...] devemos salientar que a formação contínua vem desenvolver, nos professores, habilidades, atitudes e hábitos que podem não ter sido vivenciados em seu processo de formação inicial, contribuindo, assim, não para um aprimoramento, mas para uma nova competência no seio de tantas outras (DRAGO, 2003, p. 15).

Quando se aborda a questão da formação continuada de professores, é importante salientar o tema do trabalho em equipe. Peixinho (2016), ao realizar sua pesquisa com o objetivo de organizar, desenvolver e analisar uma proposta de formação continuada, na perspectiva colaborativa, para professores de salas de aula comuns e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), teve como resultados revelados: a existência de trabalhos isolados dos profissionais que trabalham com alunos do PAEE; e a indicação de uma formação colaborativa, como uma importante metodologia para a formação de professores e profissionais que atuam com alunos da Educação Especial, formando-os coletivamente para a discussão, reflexão e tomada de decisão sobre o trabalho didático-pedagógico a ser desenvolvido para/com alunos público-alvo da Educação Especial, facilitando a efetivação da inclusão no contexto escolar, bem como a qualidade da prática pedagógica e o processo de escolarização desses alunos.

Machado (2016) elaborou uma pesquisa sobre a construção do desenvolvimento profissional dos professores, assim como sobre as formações e as experiências inclusivas que os transformaram em professores da Educação Especial e Inclusiva, a partir de narrativas de professoras do município de Montenegro/RS. Para a pesquisadora, os resultados da pesquisa apresentaram as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas. A primeira síntese temática indicou os diálogos e as reflexões sobre a iniciação profissional e as motivações para a escolha profissional. A segunda síntese temática revelou os diálogos e reflexões sobre a formação e a experiência profissional, que implicam um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A terceira síntese temática, conforme nos apresenta a pesquisadora, trouxe os diálogos e reflexões sobre a educação especial e inclusiva e o desenvolvimento profissional, o que abarca a educação especial como um recurso que beneficia a todos os alunos e que atravessa o trabalho de todos os professores, sendo necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para as escolas. E a quarta e última síntese temática remete aos diálogos e reflexões sobre as (trans) formações profissionais. Nesse sentido, compreende-se que a formação do professor é um processo que ocupará toda a sua permanência em atividade profissional.

Assim, os profissionais da educação precisam possuir uma formação continuada, ou seja, investir a profissão e os seus saberes, pois é sempre válida a contribuição de outros profissionais em palestras, cursos e seminários. Porém o “professor deverá ser um participante ativo na definição dos objetivos e estratégias de formação”, conforme nos diz Gonçalves (2011), ou seja, o processo de desenvolvimento da formação contínua não poderá ser encarado de forma passiva pelo próprio professor.

Em sua dissertação, Araújo (2016) abordou a questão da formação continuada na perspectiva colaborativa, através das parcerias entre pesquisadores das universidades e as redes de ensino. Os dados apontaram que as dúvidas e inseguranças vividas pelas professoras participantes da pesquisa giravam em torno da escolarização dos alunos com deficiência na sala de aula comum, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos outros profissionais da escola. As participantes relataram a importância de uma formação consistente para atuar com a diversidade na escola comum e destacaram como ponto positivo a parceria entre universidade e escola, que viabilizou estratégias pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos com deficiência.

Alves (2019), em sua tese de doutorado, analisou a escola enquanto lócus da formação continuada e articuladora de diferentes estratégias de formação, bem como sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente. Os estudos apontaram que há uma falta de clareza conceitual sobre a formação continuada, quando se busca essa construção nos países da América Latina, pois os docentes têm pouca participação, seja nas formações oferecidas na escola, seja em outros espaços, dado seu caráter teórico e superficial, evidenciado na

estratégia predominante de realização de palestras que não atendem às necessidades dos docentes e de seus contextos educacionais.

Nesse sentido, nossas reflexões devem ser acompanhadas, problematizadas e enriquecidas pelo olhar e pelo saber do outro, compartilhando, assim, a responsabilidade e a alegria de construir práticas mais significativas e humanizadoras. A esse respeito, enfatiza Drago (2003):

O professor precisa se perceber como parte de um todo, dotado de capacidade crítica, dinâmica e consciente do ato educativo. Deve estar buscando seu aprimoramento constante, afinal, ele é possuidor, ou pode vir a ser, de um saber que é de extrema importância para as novas discussões educacionais, principalmente se estivermos tratando de uma educação inclusiva que prime pela equidade de oportunidades e pelo respeito (DRAGO, 2003, p. 18).

Assim, diversas pesquisas, ao apostarem na formação continuada para o enfrentamento dos desafios da inclusão escolar, defendem que essa formação continuada ocorra na própria escola, isto é, que seja ela uma formação em contexto, seja uma formação em serviço, pois, além de permitir a percepção da relação indissociável entre teoria e prática, pode mobilizar os professores a assumirem postura ativa, assumindo-se, assim, como sujeitos do processo, promovendo outras/novas práticas pedagógicas. É o que propugna Almeida (2004):

A teoria educativa deve orientar-se sempre para a transformação das maneiras em que os professores veem a si mesmos e veem suas situações, de forma que lhes permita reconhecer e eliminar os fatores que frustram seus objetivos e intenções educativas (ALMEIDA, 2004, p. 60).

Assim, concordamos com Jesus et al. (2010) que o processo de inclusão escolar não exige mudanças pontuais, mas sim uma verdadeira reestruturação da escola, implicando obrigatoriamente, para além de espaços e recursos acessíveis e atendimento educacional especializado, a formação continuada de professores, numa perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, verifica-se em Pimenta (1999) que “[...] repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]” (PIMENTA, 1999, p. 15). Dessa forma, apenas capacitar em cursos de formação inicial compartimentalizados em disciplinas estanques e com carga horária ínfima os profissionais que irão trabalhar com a

Educação não irá resolver, é preciso oferecer uma formação continuada sólida para aqueles que já trabalham, uma vez que, como já explicitado, é sempre necessária uma reformulação nos conteúdos, capaz de atender às diversidades encontradas no cotidiano escolar.

2.3 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, das práticas e dos modos de pensar” (PLAISANCE, 2019, p. 14). Neste caminho, estão Carr e Kemmis (1988) apud Almeida (2004), que propõem a pesquisa-ação crítica como forma de investigação para a educação e não sobre a educação.

A tese de Nunes (2018) buscou articular, em um mesmo processo, investigação e formação contínua. Para tanto, a pesquisadora desenvolveu e analisou uma prática de formação contínua de professores alfabetizadores centrada na escola, tendo em vista a mudança de concepções e práticas alfabetizadoras. Além disso, foi desenvolvida também uma pesquisa-ação baseada nas concepções de professor reflexivo e professor pesquisador. O lócus da investigação foi uma escola pública estadual de Ensino Fundamental (EF), de pequeno porte, localizada na periferia da cidade de Belém, Estado do Pará, Brasil. Os resultados indicaram que, tanto a formação contínua quanto a pesquisa-ação, desenvolvidas durante um ano letivo na Escola, constituíram-se na primeira experiência formativa de que as professoras participaram, levando-as a uma reflexão sobre suas práticas alfabetizadoras, que foi indutora de mudanças, repercutindo na qualidade do trabalho pedagógico. Concluiu-se que não só é possível, mas desejável, que os professores atuem como criadores, planejadores, organizadores e gestores de projetos formativos e de pesquisa que visem à melhoria de suas práticas.

Em suas contribuições, Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada e recontextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão.

Acreditamos que a formação continuada possa romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2012) e fomentar a construção de novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo, assumindo, assim, a heterogeneidade e a educabilidade de todos como princípios da escola (MEIRIEU, 2005). Quando o projeto de formação contínua em serviço é gestado em associação com o projeto educativo da escola e parte das necessidades formativas dos professores, tende a ser mais legitimado pelas docentes.

Diante disso, Alves (2019) propôs, por meio da pesquisa-ação, a elaboração de uma formação continuada com professores que, partindo da escola como local privilegiado, levou em conta as necessidades dos docentes e a realidade na qual a escola está inserida, na medida em que propiciou a construção coletiva e centrada na prática docente, objeto constante de reflexão. Na pesquisa, evidenciou-se que, ao partir dos problemas/potencialidades dos docentes, foi possível dar-lhes a condição de autores de suas práticas. Nesse aspecto, o engajamento e o empoderamento foram determinantes para a resignificação do fazer docente, permeada pela reflexão constante sobre as práticas em que a teoria pode assumir um papel significativo.

Também Veiga (2015) relatou, em sua pesquisa, o processo de formação continuada de professores, em serviço, tendo como referencial a pesquisa-ação. O estudo apontou a importância: da parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor; do assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo; da socialização de experiências pedagógicas; da análise partilhada das práticas; e da criação da cultura da avaliação na escola. Os professores participantes da pesquisa elencaram a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica. Destacaram a importância de uma formação continuada, no cotidiano, com ações proativas no contexto escolar.

Em sua tese de doutorado, Rabbi (2016) apresentou como construir, com professores de Ciências, numa formação contínua de professores em serviço, reflexões sobre suas práticas, no sentido da busca de autonomia, de forma a lidar com suas resistências e tensões para desenvolver estratégias que efetivamente consigam utilizar na sala de aula.

Assim, os professores se inseriram em um caminho onde puderam ser pesquisadores de sua própria prática, conhecer uma nova estratégia de ensino e reconhecer, tanto a validade dessa proposta, em seus contextos de sala de aula, quanto o seu potencial pessoal para elaborar e desenvolver inovações no ensino. Nesse contexto, o conceito de Movimento Reflexivo Crítico foi tendo presença marcante na medida em que os ciclos foram avançando.

Borges (2014), em sua pesquisa de mestrado, apresentou uma experiência de formação colaborativa para professores de Educação Física, por meio de um grupo de estudo, com o intuito de refletir sobre o cotidiano profissional, na tentativa de uma transformação no modo de ensinar as modalidades esportivas. Durante a experiência, foram construídas, com os professores, condições para que pudessem repensar suas atuações profissionais. Ao fim, o pesquisador observou que houve uma transformação desses docentes, devido ao processo de reflexão crítica. Houve uma mudança nas concepções e nas formas de os professores incluírem todos os alunos nas práticas esportivas.

Vale ressaltar, então, a importância de que aconteçam mudanças no contexto educacional, ou seja, se faz necessário o Investir a escola e os seus projetos, uma vez que o professor não pode mudar a escola sem a transformação da própria escola e nem a escola é capaz de mudanças sem o empenho de seus docentes, como reforça Nóvoa (2002):

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao largo de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola (NÓVOA, 2002, p.60).

Guasselli (2014), por sua vez, buscou estudar como se processam as mudanças nas concepções e práticas dos professores participantes de formações que apostam em formações em serviço. Percebeu nesses professores posturas mais reflexivas, além do reconhecimento, de si mesmos, como pesquisadores e profissionais críticos.

Nessa direção, Alcântara (2014) contribuiu com outros modos formativos para potencializar as práticas docentes, ao evidenciar que as trocas de experiência, a escuta do outro e a possibilidade de falar sobre suas vivências e anseios reforçaram o aprendizado docente, o que foi avaliado como positivo pelos participantes de sua pesquisa.

Daí, a importância da formação continuada de professores, na perspectiva crítico-reflexiva, em especial para o atual contexto da inclusão escolar, sendo essa formação vista, em diversas pesquisas, como um ponto crucial da proposta inclusiva atual. Esse continuum é reforçado por Alcântara (2004), para quem o

[...] ingresso daquele que aprende em modos e tempos 'diferentes' ao ideal de homogeneização timbrado na maioria dos currículos escolares produz os pilares da problematização sobre a relação entre os conhecimentos e as práticas docentes para os processos inclusivos (ALCÂNTARA, 2014, p. 66).

O estudo de Bento (2019) objetivou analisar as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na construção de políticas de formação continuada de profissionais da educação, considerando a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES. No estudo, apontaram-se como resultados a necessidade de políticas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial e a formação continuada dos profissionais da Rede de Ensino. Evidenciaram-se as contribuições da pesquisa-ação nos processos vividos na relação entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisados-gestores, principalmente da mudança de postura dos profissionais que se constituíram como pesquisadores. Também se destacaram as contribuições da composição de grupos como dinâmica de estudo-reflexão e elaboração de políticas públicas.

É necessário realizar a inclusão. É necessário acreditar na inclusão. É necessário errar, tentando edificar a inclusão em nossas escolas. É necessário acertar nas diferentes formas de pensar e de buscar subsídios para a inclusão. E, acima de tudo,

é necessário vencer os antigos paradigmas de que não se pode fazer o que não se sabe fazer. A inclusão na escola precisa de um misto de coragem e vontade, traduzidas em disponibilidade para o novo.

A política de inclusão necessita de um novo olhar por parte dos professores, promovendo rupturas com os paradigmas dominantes e tendo uma formação continuada sólida. Desse modo, “a formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade” (PIMENTA, 2005, p. 523), de forma coletiva, com seus pares.

Estudiosos como Zeichner (1992) e Contreras (2012) nos apontam a relevância do professor ser reflexivo e crítico de sua própria prática pedagógica, tendo como suporte as teorias da educação. Nesse caso, “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, organizacionais [...], nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Em sua pesquisa de dissertação, Silva, N. (2019) teve como objeto de investigação a formação continuada de profissionais da educação e suas interfaces com a modalidade da educação especial, na perspectiva da inclusão escolar. Os resultados configuraram-se com a instituição de movimentos destinados à formação continuada para os profissionais da rede de ensino, a partir da pesquisa e da ação dos gestores, em parceria e colaboração com a universidade. Assim, observou-se, nos movimentos formativos instituídos, que os participantes se veem em momento de amadurecimento, pertencentes e implicados no processo transformador, em que há mudança de perspectivas e conceitos quanto à forma de se fazer formação continuada e há vontade de continuar.

Costa (2014) buscou, em sua tese, identificar a influência da formação continuada na (re)construção das representações sociais de educação inclusiva e de alunos com deficiência, dos professores do Ensino Fundamental, realizada com um grupo de professores, em uma escola no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Partindo inicialmente de que pensar uma formação continuada inclusiva pressupõe refletir

sobre a redefinição e ressignificação das práticas assumidas pelo docente, a pesquisadora coloca a formação docente concebida como um continuum, pois o professor vai formando-se ao formar, moldando sua maneira de ser no convívio social.

Além disso, a pesquisadora defende que, nesse contexto de interações, vão-se reconstruindo representações sociais que guiam ações e atitudes sobre os objetos que tenham significado para o grupo. Ao final de sua pesquisa, a autora evidencia que uma proposta de formação, no âmbito escolar, gestada a partir das necessidades docentes e tendo como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, propicia a (re)construção coletiva de saberes e fazeres, o compartilhamento de experiências, esperanças, descobertas e inquietações, além do desenvolvimento da cooperação e da atitude para a reelaboração de estratégias que superem as dificuldades presentes no cotidiano docente.

Para Nóvoa (1997), 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. Por isso, “é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

A dissertação de mestrado de Silva, F. (2019) objetivou compreender a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva de autorreflexão colaborativo-crítica, com a intencionalidade de contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Fundamentou-se na teoria da ação comunicativa de Habermas e na colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e professores participantes, proposta por Carr e Kemmis, tomando-os também como autores e investigadores de sua prática. A pesquisadora concluiu, ao analisar os dados finais, que as concepções de Educação Especial, de inclusão escolar e 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. Os profissionais enfatizaram a necessidade de formação continuada voltada ao processo de inclusão escolar, dado que a garantia de espaços de reflexão e de formação docente era, naquele momento, um desafio para a organização da escola.

Nesse sentido, também argumenta Koerich (2009):

A pesquisa-ação, em outras palavras, abarca um processo empírico que compreende a identificação do problema dentro de um contexto social e/ou institucional, o levantamento de dados relativos ao problema e, a análise e significação dos dados levantados pelos participantes. Além da identificação da necessidade de mudança e o levantamento de possíveis soluções, a pesquisa-ação intervém na prática no sentido de provocar a transformação. Coloca-se então, como uma importante ferramenta metodológica capaz de aliar teoria e prática por meio de uma ação que visa à transformação de uma determinada realidade (KOERICH, 2009, p. 02)

Dessa maneira, os grupos autorreflexivos formados nesse percurso viabilizaram, aos pesquisadores-gestores e aos pesquisadores-acadêmicos, a reflexão crítica sobre um processo que busca, pelo diálogo, evitar imposições ideológicas e se coaduna com a teoria crítica, tornando possível o ato de autorreflexão, que altera a vida e leva ao movimento de emancipação (HABERMAS,2011).

Sobre o processo de autorreflexão crítica e coletiva na pesquisa-ação, Jesus (2008) ajuda-nos a pensar a constituição dos grupos autorreflexivos, entendendo o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “formar-se” e “mediar formação”, e reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa.

Nesse contexto, trabalhar no viés da formação continuada, por intermédio dos eixos: Investir a pessoa e a sua experiência; investir a profissão e os seus saberes; investir a escola e os seus projetos, “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.

Segundo Pimenta (1999), é preciso pensar a formação dos professores como um projeto único, que envolva a inicial e a contínua. Desse modo, a formação engloba duplo processo: o de autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes realizados na prática, confrontados com as experiências vividas no contexto escolar, e o de formação nas instituições escolares em que atuam.

Faz-se necessário que a formação dos professores se constitua, conforme sugere Nóvoa (2000), “[...] numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento dos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências” (NÓVOA, 2000, p. 17).

E, completamos, também no fortalecimento de 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 acerca da prática, de tecituras e de inovação, tomando como princípio formativo as reflexões da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Conforme Pimenta (2005),

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 (professores no caso escolar). 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).

Percebemos assim que o modelo formativo posto em muitos espaços não tem garantido uma formação reflexiva. Diante disso, se faz necessário superar a concepção técnico-positivista que segrega a dicotomia teoria e prática e que produz sujeitos dependentes de fazeres e profissionais poucos reflexivos, o que ocasiona um modo de promover capacitação que atende aos interesses de uma política neoliberal, longe de pensar nas reais demandas dos espaços escolares. Assim, a pesquisa-ação colaborativo-crítica surge como uma alternativa para superar essa problemática.

De acordo com Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação não é somente um conjunto de regras técnicas para se pensar o contexto vivido. Essa perspectiva teórico-metodológica possibilita criar condições necessárias de contínua reflexão sobre teoria e práticas sociais. Desta forma, a relação teoria e prática é entendida como uma possibilidade capaz de distinguir a prática da técnica, a prática da mera prática e, ao mesmo tempo, elevar a prática à condição de práxis, ou seja, de uma prática que seja pensada e refletida.

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, uma vez que “a inclusão é um conjunto de princípios” (AISCOW, 2009, p. 12).

2.4 O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Os profissionais precisam estar sempre construindo alternativas que viabilizem um maior conhecimento de cada aluno, tornando o espaço escolar/educacional mais rico, no sentido de proporcionar trabalhos mais significativos, reflexivos e emancipatórios. Assim, a identidade do professor é apresentada por Nóvoa (2007), não como algo acabado e adquirido “de uma vez por todas”, mas como um processo complexo que envolve as dimensões pessoais e profissionais de cada docente. Em sendo assim, como todo processo, requer tempo e renovação, corroborando a visão de Pimenta (2005), quando afirma que o ato de refletir a própria prática consiste em renovar a concepção de formação.

Diante dos desafios ocasionados pelo distanciamento social devido à pandemia da Covid-19, os processos formativos dos profissionais da educação tiveram que se adaptar aos novos tempos. Frente a essa realidade, percebeu-se quão necessário é refletirmos sobre a relevância do uso das TICs para a continuidade da formação de professores em serviço, uma vez que, o processo de formação docente em serviço deve preparar o profissional para atender às necessidades da prática, levando em consideração os fatores situacionais ligados à incerteza, peculiaridade e questões adversas que se fazem presentes no contexto escolar.

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.

Encontramos tecnologias a todo tempo ao nosso redor. Os exemplos mais próximos são os óculos, as dentaduras e os medicamentos, que são tecnologias que ajudam a

espécie humana a viver mais e melhor. As tecnologias invadem nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Ou seja, a tecnologia está em todos os lugares, tão próxima que, às vezes, nem a percebemos.

Um bom exemplo de relação estabelecida entre as tecnologias, a técnica e os equipamentos são os resultados obtidos nesse processo de junção apresentado, ou seja, tecnologias que resultam em equipamentos, produtos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender, tais como lápis, caderno, caneta, giz etc.

No âmbito educacional, a Unesco acredita que as TICs 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, 2009, 2014).

Ressaltamos que nosso diálogo não está defendendo, ou não, as práticas de Educação a Distância, muito observadas em cursos de formações iniciais e/ou continuadas. Nosso intuito é apresentar as possibilidades que as novas tecnologias fomentam para os processos formativos, em especial nestes tempos de afastamento social decorrente da pandemia da covid-19.

Assim, as novas tecnologias digitais oferecem 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. 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.

Concordamos, então, com os estudos de Silva, R. (2014), quando relata que as TICs 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.

Com o advento das novas tecnologias, são utilizados alguns termos para definição das TICs, tais como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Embora todos sejam utilizados para definir as novas tecnologias, algumas diferenças entre esses termos podem ser citadas.

Habermas (2012) defende a construção de uma sociedade democrática, sustentada no agir comunicativo, ou seja, sustenta que precisamos de políticas constituídas no diálogo com a participação dos profissionais da educação e da sociedade, por meio de espaços discursivos, nos quais “[...] sejam considerados tanto os argumentos da política prescrita quanto os da política em ação, aquela que se efetiva ‘no chão da escola’” (SILVA, F., 2019, p. 117).

Assim, em consonância com o Grufopees-Ufes, pensamos em processos formativos virtuais, pautados no diálogo e na colaboração, na criação de espaços discursivos virtuais, mas nos quais todos tenham o direito de fala, uma fala entre “[...] os diferentes profissionais de modo que seus argumentos possam fundamentar as pretensões de validade, a fim de chegarmos ao entendimento mútuo na construção de um currículo de formação continuada” (CARVALHO, 2018, p. 27).

As TDICs são entendidas como um conjunto de mídias que utilizam a tecnologia digital, a lógica binária para a sua disseminação, como por exemplo o computador, os *tablets*, os celulares etc. O termo NTICs diz respeito às tecnologias e formas para a comunicação, surgidas no âmbito da Revolução Informacional, ou Terceira Revolução Industrial, que se desenvolveu desde a década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990 (PEREIRA, 2021). A maioria delas se caracteriza por agilizar, e tornar menos palpável e manipulável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações (texto, imagem estática, vídeo e som).

Faz-se relevante destacar que o emprego das TICs na formação continuada em serviço, como ferramentas que facilitam o acesso à informação, por si só não garante a construção do conhecimento. Tais tecnologias precisam ter 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. Nesse contexto nos apropriamos dos estudos de Caetano (2009), quando aponta que:

A partir da interação e mediação entre as pessoas, elas unem-se numa mesma dimensão psicológica, significando seus saberes e, a posteriori, seus fazeres para possibilidades infinitas. Neste caso, os sujeitos, como parte do processo de significação de sua própria formação, em interação com outros, modificam seus pensamentos e suas próprias ações a partir das aprendizagens materializadas nos contextos e posições ocupadas pelas pessoas nos grupos em que estão inseridas (CAETANO, 2009, p. 99-100).

A partir desses princípios formativos, entendemos que, com a utilização das TICs 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.

Cabe destacar que o trabalho colaborativo, na perspectiva da formação colaborativa, “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (ROLDÃO, 2007, p. 27). Nesse processo, “os professores podem explicar o que lhes acontece, o que necessitam, quais seus problemas, entre outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Assim, diante dessa concepção de formação continuada em serviço e da importância das TICs nesse processo formativo, podemos compreender a necessidade do uso dessas ferramentas tecnológicas e virtuais para a continuidade dos processos formativos e, conseqüentemente, das práticas formativas em tempos de pandemia, visto que a formação continuada, sobretudo neste período de isolamento social, pode ajudar os docentes a se tornarem cada vez mais críticos de suas próprias práticas,

pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática de amanhã” (FREIRE, 1997, p.44).

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).

Deve-se pensar em uma formação continuada, capaz de romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2012), fomentando a construção de novas práticas pedagógicas. Diante do exposto, buscaremos no próximo capítulo, dialogar com o referencial teórico que sustenta a nossa pesquisa, procurando, assim, definir os conceitos habermasianos que colaboraram com a nossa compreensão de formação continuada.

CAPÍTULO 3

AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO: TECENDO CONCEPÇÕES

O agir comunicativo fundamenta-se na força sem violência do discurso argumentativo.

Jürgen Habermas

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico-metodológico e epistemológico que sustenta o estudo. Assim, considerando as possibilidades e os desafios, encontrados neste período histórico de pandemia, para a formação continuada de profissionais da educação, tendo como princípio teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica, com vistas à construção de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar dos alunos PAEE, torna-se fundamental para esta pesquisa a tecitura. Procuramos, desse modo, tecer diálogos com a teoria crítico-emancipatória de Jürgen Habermas, a partir de conceitos que tomamos como essenciais para a construção desta pesquisa.

Dessa forma, iniciamos o capítulo com uma breve apresentação de Jürgen Habermas. Em seguida, trazemos as contribuições de Habermas para pensarmos outra racionalidade. Posteriormente, dialogamos sobre a concepção dos grupos de estudo-reflexão, a partir da autorreflexão crítica, além da relação mediadora entre teoria e prática. Buscamos, assim, no decorrer do capítulo, estabelecer significados e reflexões que englobem os pressupostos habermasianos, a pesquisa-ação crítica proposta por Carr e Kemmis (1988) e o nosso estudo.

Conforme registros encontrados em pesquisas virtuais, Habermas, que nasceu em 18 de junho de 1929, em Düsseldorf, na Alemanha, é hoje um dos maiores pensadores das ciências humanas. Após obter um doutorado em filosofia trabalhou como assistente de Theodor Adorno, entre 1956 e 1959, no Instituto de Pesquisas Sociais, da Universidade de Frankfurt. Posteriormente, emergiu como um dos principais expoentes da segunda geração da Escola de Frankfurt – à época, uma nova corrente, influenciada pelo marxismo, que se dedicava a reflexões e críticas sobre a razão, a ciência e o avanço do capitalismo.

A vida teórico-profissional de Habermas foi marcada por diferentes fases, mais especificamente três, como acentua Gomes (2007):

1.^a fase: Estudos teórico-epistemológicos, dos quais podemos destacar Teoria e Práxis (1962). Sobre a Lógica das Ciências Sociais (1967, 1970, 1982) e Conhecimento e Interesse (1968, 1973);

2.^a fase: Estudos pragmáticos, cuja principal obra é Teoria do Agir Comunicativo (1981) e Consciência Moral e Agir Comunicativo (1980, 1980);

3.^a fase: Estudos que retomam toda sua obra à luz do significado epistemológico, com Verdade e Justificação (2004) (GOMES, 2007, apud ALMEIDA, 2010, p. 32).

Defensores da Teoria Crítica, os frankfurtianos compõem aquele grupo de pensadores que percebem o mundo tal como ele é, mas se recusam a aceitá-lo dessa maneira. Por isso, propõem novas formas de pensar as relações humanas. Em sua Dialética do Esclarecimento, os filósofos Adorno e Horkheimer, fundadores da chamada Escola de Frankfurt, criticaram a razão oriunda do Iluminismo, a qual, na época utilizada como meio de libertação, converteu-se em instrumento de dominação, uma vez que o mundo passou a ser administrado em nome da técnica: é o que chamavam razão instrumental.

Podemos destacar dois temas centrais da teoria de Habermas: o estudo do papel da comunicação e da razão dentro das democracias contemporâneas, bem como o do papel dos debates promovidos na esfera pública frente ao sistema capitalista. Segundo Habermas, a esfera pública se constrói no encontro dos diferentes interesses presentes na sociedade e, quanto mais a modernidade avança, mais a esfera de interesses se vê mediada pela linguagem.

3.1 A RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Para Habermas (2012), o pessimismo, quando se observam a modernidade e o avanço da razão, perde a ideia de que existem duas formas de razão: a instrumental e a comunicativa. A razão instrumental diz respeito ao efeito que o próprio avanço da modernidade cria, que é o de promover a evolução do pensamento de forma a produzir a dominação e a observação de tudo que nos cerca como instrumento múltiplo para a humanidade (ALMEIDA, 2010).

Conforme os estudos de Pinto (1995), a limitação desse pensamento para a convivência, segundo Habermas, é que acabou permitindo que a razão instrumental extravasasse para o mundo social, produzindo a dominação do homem pelo homem e a transformação das pessoas em objetos, ideia presente em Max Weber.

De acordo com Habermas (2012), a alternativa para essa 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 este que deveria fundamentar-se na argumentação e que deveria indicar a saída mais benéfica para um maior número de pessoas (ALMEIDA, 2010). Em suma, uma alternativa à razão instrumental, que produz uma ação estratégica egoísta e individualista e que a tudo objetifica, seria a ação comunicativa, que busca o entendimento das partes.

Podemos afirmar que a racionalidade instrumental delibera ações de cunho instrumental, ou seja, esse modelo de racionalidade subsidia um agir estratégico, orientado para alcançar um objetivo determinado, normalmente baseado em interesses individuais, conforme nos mostra Silva, F. (2019). Esse agir instrumental ou estratégico constrói-se a partir de relações hierarquizadas, nas quais uns indivíduos exercem influência sobre os outros, como podemos observar em muitas formações de educadores.

Em contrapartida, Habermas (2012) propõe a construção de outra racionalidade, capaz de retomar a criticidade, a partir da adoção da práxis, cujos interesses são de ordem emancipatória: a racionalidade comunicativa. Seu pensamento busca fomentar a crença no rompimento com o modelo de manipulação dos indivíduos e despertar neles o poder de opinar de forma crítica na sociedade. Almeida (2010) ressalta que essa criticidade insiste na aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro.

Dessa forma, a teoria crítica de Habermas desenvolve-se a partir da crítica aos modelos de racionalidade predominantes na sociedade contemporânea, vastamente ligados ao positivismo, que impôs um cientificismo no qual apenas o conhecimento

oriundo das ciências naturais e, portanto, o conhecimento técnico, é valorizado e reconhecido como verdadeiro.

Assim, Habermas propõe um verdadeiro salto paradigmático, buscando um conceito de racionalidade que seja ancorado nos processos de comunicação. Se existe uma racionalidade instrumental mediada pela economia e pelo poder, existe todo um agir comunicativo, que busca o entendimento e o assentimento entre sujeitos, tendo em vista uma ação comum, baseado na forma sem violência do discurso argumentativo, ou seja, um agir que substitui o conceito de racionalidade instrumental, centrado no sujeito, por um conceito processual e comunicativo. Almeida (2010) esclarece que

[...] diferentemente de seus companheiros que adotam uma postura de pessimismo e impotência diante da crise da razão, Habermas busca resgatar o potencial de criticidade por meio da elaboração de uma teoria ampla de racionalidade (ALMEIDA, 2010, p.33).

Para Almeida (2010), Habermas constitui, ao longo de suas obras, outra concepção de racionalidade, a partir da razão comunicativa, tendo em mente “uma sociedade composta de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais e não na dominação de uns e na submissão de outros” (ALMEIDA, 2010, p. 35).

Conforme nos apontam os estudos de Bento (2019), um agir comunicativo tem como fundamento uma razão comunicativa, e o emprego tanto do termo “racionalidade” quanto do termo “saber” tem por objetivo a noção de ação, de onde resulta a ideia de uma “ação comunicativa”. Com isso, a racionalidade comunicativa é aquela na qual os participantes da ação comunicativa superam suas concepções subjetivas para um modo de compreensão intersubjetivo. Nas palavras do próprio Habermas (2014):

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, 2014, p. 367).

Com isso, encontramos, na racionalidade comunicativa, uma aposta na capacidade de comunicação, que resgata o poder emancipatório da humanidade e gera uma transformação social, por meio da linguagem, além de criar entendimentos possíveis e consensos provisórios que invalidam a ideia de um conhecimento único e estático, oriundo da racionalidade instrumental.

Com essa nova racionalidade, Habermas pretende resgatar o poder emancipatório da humanidade, originando uma transformação social, uma vez que a razão comunicativa visa a uma sociedade em que haja acordo nas tomadas de decisão, em que ocorra interação entre as pessoas, eliminando a dominação de uns em função da submissão de outros:

A racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2012, p. 437).

Habermas tem contribuído sobremaneira para pensarmos na questão da formação dos profissionais da educação, foco central desse estudo, na medida em que, a partir da racionalidade comunicativa, podemos falar em outra forma de produção de conhecimentos, na qual os profissionais 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. Isso nos ajuda a pensar em outras formas de se fazer formação com os professores.

Nesse sentido, defendemos uma formação continuada, na perspectiva crítica, que seja construída coletivamente, 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.

Se não houver uma mediação, realizada a partir da lógica humanística e do princípio da coerência argumentativa, é natural que os conflitos tendam a crescer. Ao contrário, se mediarmos os debates, a partir da argumentação respeitosa entre as partes, de forma a conduzir a opinião de todos a um esclarecimento maior, a tendência é de que todo o grupo se fortaleça.

Nesse sentido, a racionalidade comunicativa possibilita a construção de um agir comunicativo, o qual, nessa relação entre os sujeitos, tem espaço para críticas,

reflexões, trocas, um espaço dialógico de consenso. Nesse caso, de acordo com Almeida (2010), esse consenso não se trata de um único entendimento sobre alguma questão, mas sim um entendimento mútuo, em que os sujeitos envolvidos, apesar de terem opiniões diferentes, traçam um acordo provisório.

Assim, a racionalidade comunicativa baseia-se na necessidade de os sujeitos reunirem-se e interagirem com seus pares e tentarem chegar ao entendimento, dando voz a todos os participantes dos atos de comunicação, mediando seus interesses como iguais, coordenando suas ações, por meio do diálogo sincero, no qual todos são ouvidos e predomine o interesse objetivo do grupo.

3.2 A AUTORREFLEXÃO CRÍTICA E A MEDIAÇÃO TEORIA E PRÁXIS COMO PRINCÍPIOS PARA O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

Ao pensarmos numa formação de profissionais da educação que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque, além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, advogamos por uma formação continuada para os profissionais da educação, pautada numa perspectiva comunicativa, que forneça os meios para a troca de conhecimentos entre diferentes atores. Diante disso, a **autorreflexão crítica** se apresenta como uma possibilidade de formação e de transformação da realidade, pela via de uma coletividade que se proponha a transpor os limites impostos pela racionalidade instrumental.

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, 2004, p. 58).

Portanto, concordamos com os estudos de Almeida (2004), que aposta na metodologia de grupos de estudos como possibilidade para a formação continuada, sustentada nos pressupostos de Habermas, quando este destaca as **funções mediadoras da relação entre teoria e prática**, conforme vemos a seguir:

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, 2011, p. 41).

Um grupo de estudo-reflexão constitui-se como um grupo autorreflexivo, preocupado em organizar e transformar a própria prática à luz da autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988). Nessa perspectiva, elege como foco de investigação as próprias ações, em busca de propor mudanças de postura diante de questões já postas (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018). A autorreflexão colaborativo-crítica, de acordo com Habermas (2012), é capaz de levar os sujeitos à superação e à transformação das práticas educativas e sociais.

Acreditamos que os grupos de estudo-reflexão podem ser implementados a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática:

- a) A elaboração de teoremas críticos – os interesses comuns do grupo;
- b) Os processos de aprendizagem do grupo – início de processos de reflexão que ocorrem dentro dos grupos imersos na ação e reflexão sobre eles;
- c) A organização das ações – onde queremos chegar a partir dos objetivos comuns do coletivo de profissionais que integram o grupo.

Consideramos que, embora os grupos de estudo-reflexão precisem iniciar seu processo de formação pela primeira função mediadora (elaborando seus teoremas críticos) e objetivem chegar à terceira e última função mediadora (organização das ações), há, na maioria das vezes, um entrecruzamento entre as três funções. A segunda função mediadora (processos de aprendizagem do grupo), por exemplo, perpassa todo o processo vivido pelo grupo, desde a elaboração inicial das hipóteses e propostas de estudo, até a organização das ações.

Como tecitura colaborativa, este estudo assume a autorreflexão crítica, sustentada na teoria crítica e a racionalidade comunicativa de Habermas (1987), buscando a colaboração autorreflexiva dos amigos-críticos Carr e Kemmis (1988). Assim, a

formação de grupos de estudo-reflexão está alicerçada na premissa do caráter emancipatório, pelo exercício da autorreflexão crítica de Carr e Kemmis (1988), proposto nos estudos de Almeida (2010), quando este 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” (ALMEIDA, 2010, p. 136) nutrem o interesse emancipatório da pesquisa-ação.

Diante do exposto, encontramos no diálogo entre os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-participantes que compõem o grupo de estudo-reflexão a tecitura que desenvolve a trama deste estudo. Através dos encontros realizados, foi possível conceber a autorreflexão crítica e as relações mediadoras entre teoria e prática.

Assim, a formação continuada de profissionais da educação deve ter como premissa a organização de ações transformadoras. Afinal, por que razão continuaríamos nos formando, senão para mudar/melhorar nossas práticas e a realidade educativa de modo geral? Acreditamos que os pressupostos habermasianos apresentados neste capítulo primam pela comunicação e aprendizado com o outro, contribuindo com a formação, o debate e a defesa da política na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, apresentaremos, no próximo capítulo, a perspectiva teórico-metodológica do estudo e os processos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: O TEAR FIO A FIO

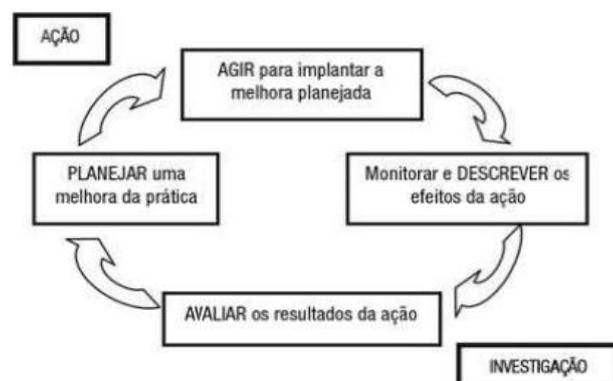
Se podes ver, repara
Repara, porque a vida é encontro.
Com a gente mesma, com o outro e com o mundo.
A tecedura da vida acontece entre um deixar sorrir e um
deixar-se sorrir!

Marissol Lima

Trazemos, neste capítulo, a perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo, ou seja, a 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.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa cuja origem se deu na metade do século XXI, tendo como precursor o Psicólogo Alemão Kurt Lewin (1890-1947), naturalizado norte-americano. Trata-se de uma proposta de pesquisa que traz a ação como promotora de uma reflexão autocrítica e objetiva, passando o pesquisador a ser um interventor e um agente de mudança, ora num contexto macro, ora num micro, objetivando a própria transformação de atitude filosófica sobre sua relação com o mundo.

Figura 01 - Ciclo da Pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin



Fonte: Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (p. 446). Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação consiste “em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes” (THIOLLENT, 2011, p. 7-8), por meio da ação de pesquisadores, membros ou parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, formulando respostas sociais, educacionais, técnicas ou políticas, em sintonia com o processo desenhado. Para ele, a pesquisa-ação é um método, ou seja, “um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. A pesquisa-ação apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa que “[...] busca romper com o paradigma positivista [presente] na pesquisa educacional” (ALMEIDA, 2010, p. 74).

Barbier (2002) diz que a pesquisa-ação se caracteriza por reflexão permanente sobre a ação e que esse procedimento de reflexão grupal e contínuo possibilita a formação de indivíduos pesquisadores. Ademais, a pesquisa-ação é uma metodologia que busca uma mudança, por ser ela processual e acontecer em forma de espirais cíclicas.

Conforme nos aponta Silva, F. (2019), citando Carr e Kemmis (1988), a potência da pesquisa-ação, na formação de professores, se faz com a necessidade de que, na educação, empreenda-se uma pesquisa com os professores e não para ou sobre os professores, ou seja, é o fazer junto, pois a “[...] missão plena de uma ciência educacional crítica requer que os participantes colaborem na organização de sua própria ilustração, e que estes tomem decisões sobre como transformarão suas situações” (CARR; KEMMIS 1988 apud SILVA, 2019, p. 57).

A pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, novas reflexões e assim por diante, conforme a figura 02. No sentido figurado, temos as espirais como curvas planas, que giram em torno de um ponto central. Por exemplo, as espirais da apostila, que se enroscam uma na outra. E temos o termo cíclica, ou seja, em ciclos, como as estações do ano, que são cíclicas porque sempre retornam depois de determinado tempo.

Figura 02: As Espirais Cíclicas



Fonte: Site Brasil escola⁷

Tal reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse trabalho de investigação. Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formarem sujeitos pesquisadores. Dessa forma, as espirais cíclicas exercem fundamentais funções na pesquisa-ação, tais como: instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação.

As espirais cíclicas permitem o retorno ao vivido, a reinterpretção do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades, além de garantir uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo, acima de tudo, pedagógico, coletivo e compartilhado. Dessa maneira, a pesquisa-ação é uma metodologia que possibilita concomitantemente, aprender, ensinar, pesquisar, descobrir, ressignificar, repensar, refletir, construir saberes, transformar práticas, reconstruir saberes.

⁷ Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br>. Acesso em 24 de out. de 2020

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 (2011; 2012; 2014), 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.

Franco (2005) destaca o caráter pedagógico da pesquisa ação, quando desenvolvida a partir de um viés crítico, pois “[...] cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (FRANCO, 2005, p. 489).

Em síntese, nosso intuito, com a pesquisa-ação, é favorecer o envolvimento dos professores em um processo autorreflexivo crítico e colaborativo que visa a “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174).

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: O TECER ENTRE OS PARTICIPANTES

Fundamentados nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisador-acadêmico e pesquisadores-profissionais. Neste estudo trazemos os movimentos de dois grupos de estudo-reflexão, conforme passamos a apresentar.

O primeiro grupo, isto é, o “Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo” (Gergees-ES), é composto em sua maioria por gestores municipais de educação especial, mas também constituído por outros sujeitos, como professores e alunos da graduação, da pós-graduação, professores e outros profissionais da educação ligados às redes de ensino. Já o segundo, é um grupo composto pelos professores, pedagogos, coordenadores e diretor de uma escola pública da rede municipal de ensino de Viana/ES.

4.1.1 O Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo

O Grupo de Pesquisa Grufopees-Ufes tem se debruçado, desde 2013, em estudos na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, por meio de projetos de pesquisa e extensão que problematizam diferentes contextos da realidade concreta. Toma como objeto de investigação a formação de profissionais da educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas, assumindo a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Além disso, se dedica aos estudos sobre essa perspectiva investigativa.

Desta forma, ao utilizar a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica na formação de professores, espera-se que, a partir da reflexão crítica e sistemática, decorram movimentos colaborativos na escola, propiciando a elaboração de projetos comuns, mudanças (de pensamento e de ação) e, conseqüentemente, a emancipação dos profissionais.

Assim, o Grufopees-Ufes encontra na racionalidade comunicativa uma aposta na capacidade da comunicação, por meio da linguagem, de gerar entendimentos possíveis e consensos provisórios que invalidam a ideia de um conhecimento único e estático, oriundo da racionalidade instrumental. Em suma:

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, 1987, p. 367 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 41).

Além disso, o Grufopees-Ufes tem desenvolvido estudos junto aos gestores públicos de Educação Especial, contando com eles como colaboradores-parceiros no processo de pesquisa-formação. Assim, dispõe de uma rede de colaboração, entre pesquisadores de diferentes universidades nacionais e profissionais das redes de ensino de estados brasileiros. Essa rede de colaboração tem permitido estudos coletivos, produção científica conjunta, articulação e promoção de eventos acadêmico-científicos.

A partir dos projetos de pesquisa⁸ e de extensão⁹, ambos intitulados “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”, surge o que atualmente chamamos de “Grupo e Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo” (Gergees-ES). Neste estudo, nossa análise baseou-se nos movimentos desse grupo, no ano de 2020, ainda que, após o primeiro encontro presencial em março, tenha havido a necessidade de interromper a programação dos encontros de forma presencial devido a pandemia do novo coronavírus. Vale ressaltar que, embora os gestores sejam a maioria, o Gergees-ES é constituído por outros sujeitos, como professores e alunos da graduação, da pós-graduação, professores e outros profissionais da educação (tabela 03) ligados às redes de ensino (tabela 04), o que, em nossa visão, favorece os diálogos.

Tabela 03: Participantes do Gergees-ES no ano de 2020

Cargo / Função	Quantidade
Alunos (as) da graduação	03
Alunos (as) da pós-graduação	04
Professores (as) Ufes	03
Gestores de Educação Especial	11
Professores das Redes de Ensino	04
Técnicos Pedagógicos das Secretarias de Educação	14

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do Relatório do Curso de Extensão

Tabela 04: Lista de Municípios com participantes do Gergees-ES no ano de 2020

MUNICÍPIO / REDE
Cariacica
Domingos Martins
Itapemirim
Jaguare
Marataízes
Marilândia
Santa Maria de Jetibá
São Mateus
Sedu/ES
Serra
Viana
Vila Velha
Vitória

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do Relatório geral do projeto de extensão 2019-2020

⁸ Pesquisa registrada na PRPPG-Ufes sob o n.º 4064/2013, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida. A pesquisa teve financiamento do CNPq, processo n.º 455731/2014-4 e foi realizada no período de 01/12/2014 a 30/11/2017.

⁹ Projeto de extensão registrado na PRPPG-Ufes sob o n.º 239.

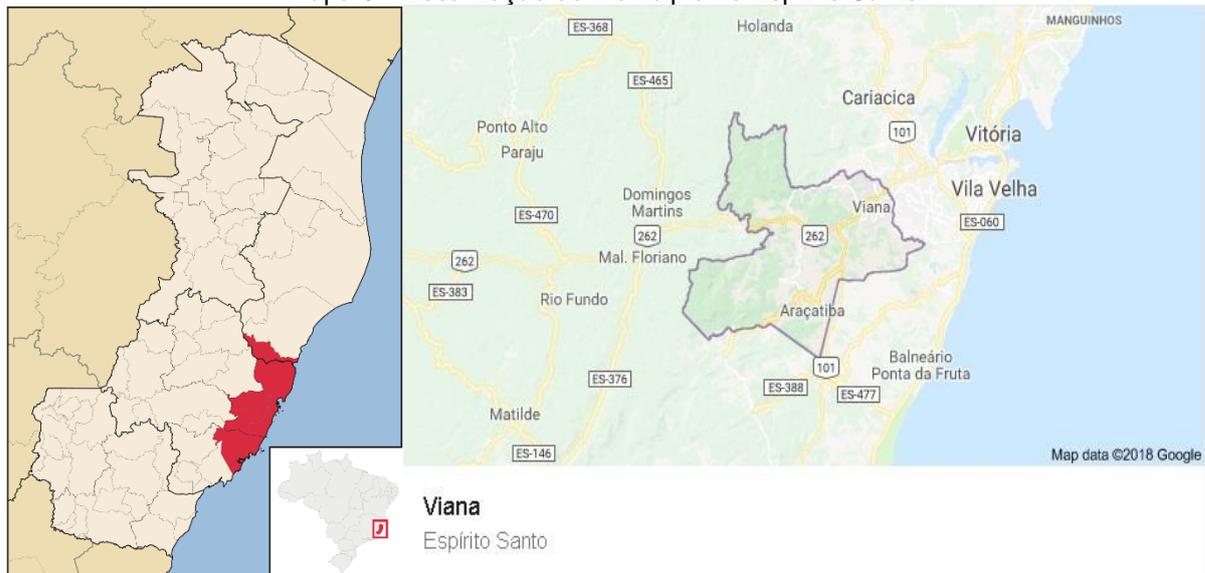
4.1.2 A escola e os coautores da pesquisa

Imersos no cotidiano da Instituição de Ensino desde o início desta pesquisa, na qual somos também parte da gestão escolar, buscamos desenvolvê-la a partir de espirais autorreflexivas coletivas, que envolvem planejamento, ação, observação, reflexão (ALMEIDA, 2010). Entendemos que o papel dos professores e a sua formação são parte de um contexto mais amplo, no qual as experiências de formação são também salientadas como oportunidades de aprendizagem.

Convém, neste momento, uma breve contextualização do município para, em seguida, abordarmos o contexto específico da escola pesquisada. Nossa intenção, aqui, é de apresentar um panorama geral do município em questão.

O município de Viana está localizado na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV)¹⁰, no estado do Espírito Santo. Com cerca de 78.239 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, o município faz fronteira com Guarapari ao Sul; Cariacica ao Norte; Vila Velha a Leste e Domingos Martins a Oeste, conforme o mapa 01.

Mapa 01: Localização do Município no Espírito Santo.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Viana_\(Esp%C3%ADrito_Santo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Viana_(Esp%C3%ADrito_Santo)).

¹⁰ Integram a Região Metropolitana da Grande Vitória os municípios de Vitória (capital), Cariacica, Fundão, Guarapari, Viana, Vila Velha e Serra.

Conforme informação disponibilizada no *site*¹¹ oficial da Prefeitura Municipal de Viana, a cidade surge ao final do século XVI e início do século XVII, quando os portugueses saíram de Vila Velha e seguiram pelo Rio Jucu em canoas, em busca de ouro. Acredita-se que sua primeira passagem tenha sido por Araçatiba, tendo se instalado ali os primeiros colonizadores, seguindo depois pelo Rio Santo Agostinho, até alcançar o local que hoje é a sede do município de Viana.

Viana inaugurou o ciclo da imigração europeia para o Espírito Santo, oficialmente, em fevereiro de 1813. Vieram inicialmente imigrantes alemães e italianos. Posteriormente, para reduzir a escassez de mão de obra agrícola e ajudar a povoar as margens da primeira estrada que ligaria Vitória a Minas, foram chamados também os açorianos. Paulo Fernandes Viana trouxe, de Açores, 53 famílias que contribuíram para o povoamento de Viana.

Viana teve também um porto fluvial bastante movimentado, chamado Porto da Igreja. O Porto da Igreja foi um grande empório comercial. O capelão Frei Francisco Nascimento Teixeira foi encarregado de fundar ali um núcleo populacional. Para tanto, recebeu algumas terras do governo. O novo núcleo recebeu o nome de Viana, em homenagem a Paulo Fernandes Viana, o pioneiro da região. Antes, a cidade era chamada de Jabaeté. A contribuição cultural deixada pelos europeus pode ser sentida ainda hoje nos casarios antigos que resistem ao tempo. Os jesuítas, índios e negros também ajudaram na construção da história do município, que foi criado oficialmente em 23 de julho de 1862, ao ser desmembrado de Vitória.

Dos sete municípios que integram a RMGV, Viana é o terceiro maior em extensão territorial e possui localização privilegiada. Com 60% de área rural, a sua produção agropecuária, especialmente a banana, o café e o gado, abastece parte do mercado consumidor da Grande Vitória, mas a economia do município tem como principais bases de sustentação a indústria, o comércio e os serviços. Além disso, Viana é o município que apresenta o segundo menor índice de concentração de renda da RMGV e o terceiro melhor em renda per capita.

¹¹ Disponível em: <http://www.viana.es.gov.br>. Acesso em: 14 dez de 2019.

O Sistema Público de Educação, no município de Viana, é regido pela Lei Nº 1.874/2006 (Lei de Sistemas) e oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 09 anos, para os educandos na idade própria e para jovens e adultos, e o atendimento educacional especializado, aos educandos com necessidades educativas especiais, conforme o artigo 8º, tendo como objetivo a formação do aluno crítico, participante ativo e construtor de sua autonomia.

Desde 2011, Viana possui sua Proposta Pedagógica Curricular, baseada em documentos norteadores nacionais, a qual se constitui em um documento que congrega diretrizes pedagógicas e curriculares da Educação Infantil; do Ensino Fundamental de Nove Anos; da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, um documento que tem como objetivo subsidiar o trabalho educativo de professores e demais profissionais da educação, de forma a garantir a sequência dos conteúdos, visando a atender às características, potencialidades e necessidades específicas dos educando, em diferentes momentos de sua escolarização.

Diante das recentes publicações de novos documentos norteadores nacionais e estaduais, a Proposta Pedagógica Curricular Municipal de Viana está sendo reformulada, em 2020, com base, especialmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Estadual (SEDU/ES).

A Secretaria Municipal de Educação é constituída por uma secretária, dois subsecretários, gerentes e coordenadores, conforme organograma abaixo, e é composta por 39 unidades educacionais, sendo 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que atendem aos alunos do 1º ao 9º e Educação de Jovens e Adultos; 15 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que atendem aos alunos de 02 a 06 anos; e 05 unidades localizadas na Zona Rural, sendo 02 Escolas Municipais Unidocentes de Ensino Fundamental (EMUEF) e 03 Escolas Municipais Pluridocentes de Ensino Fundamental (EMPEF).

A Educação Especial, no município, sob a supervisão da Subsecretaria Pedagógica, possui uma gerência, que é responsável por organizar a inclusão escolar, juntamente com cerca de 70 professores especializados e o apoio de quase 180 estagiários de Ensino Superior, que são contratados por seleção municipal, dentre os acadêmicos

de diversos cursos de licenciaturas. Além disso, desde 2020, o município conta com o suporte de 40 Assistentes de Educação Básica para os serviços de higienização, alimentação e locomoção dos alunos PAEE. Das 39 Unidades Educacionais que o município possui, apenas em 24 há a Sala de Recursos para atendimentos colaborativos dos alunos PAEE.

De acordo com os dados do último Censo Escolar (2019), o município possui 12.227 alunos matriculados em toda a sua rede (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), sendo 580 alunos Público-Alvo da Educação Especial. Esses resultados indicam a expansão de matrículas da educação especial nos sistemas educacionais brasileiros, impulsionada pelas políticas de educação especial.

A equipe de Educação Especial de Viana realiza trabalho colaborativo, atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas e atendimento domiciliar para casos mais severos. A Política Municipal de Educação Especial está prevista para ser construída, no decorrer do ano de 2022, por intermédio da parceria entre a Gerência de Educação Especial e a Gerência de Formação. Enquanto isso, suas atividades são baseadas em documentos nacionais, estaduais e outros do município (Lei de Sistema, Plano Municipal de Educação, Proposta Curricular Municipal).

Com a Lei Municipal Nº 2.925/2018, foi instituído o projeto "Setembro Verde", com o objetivo de dar visibilidade à inclusão social da pessoa com deficiência. No decorrer do mês de setembro, são realizadas ações intersetoriais, a fim de incentivar a participação da sociedade vianense, com um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência; promover a informação sobre direitos da pessoa com deficiência, inclusive nos meios de comunicação, e identificar os desafios existentes no Município, para a inclusão da pessoa com deficiência.

Diante do exposto, a escola encontra-se, então, dentro do contexto municipal apresentado. Trata-se de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada em um bairro de Viana, que atende cerca de 1.100 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos

nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola conta com cerca de 103 funcionários, em suas diversas funções.

Tabela 05: Quantitativo de profissionais na escola em 2020

Cargo/Função	Matutino	Vespertino	Noturno	Quantidade Total
Diretor	01			01
Pedagogos	02	02	01	05
Coordenadores	03	03	01	07
Professores Regentes	24	24	12	60
Professores de Ed. Especial	02	02	01	05
Intérpretes de Libras	-	02	01	03
Profissionais de Secretaria	03			03
Profissionais da Merenda	03		01	04
Profissionais da Limpeza	05			05
Bibliotecária	01			01
Assistente de Educação	02		-	02
Porteiros	02			02
Estagiários	02	02	01	05
Total				103

Fonte: Elaborada pelo autor.

Instalada numa grande área, a EMEF passou por uma reforma de ampliação em 2020. A maioria das salas são amplas, assim como os corredores, rampa e escadaria. A escola conta com serviços de saneamento básico, como: água tratada e encanada, caixa d'água, rede coletora de esgoto, coleta regular de lixo, energia elétrica. Possui duas linhas telefônicas (fixo e móvel), bem como uma rede de distribuição de internet. Sua estrutura física se divide em 14 salas de aula, diretoria, sala de pedagogos, sala de coordenadores, sala de professores, sala de planejamento, sala de reuniões, sala de arte/ciências, biblioteca, miniauditório com recursos tecnológicos de áudio visual, sala de recurso AEE, secretaria escolar, cozinha, refeitório, quadra esportiva coberta e um grande pátio externo.

A EMEF tem como missão, descrita em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), oferecer um ensino de qualidade para que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto desenvolvam valores ambientais, éticos, morais e sociais, tornando-os capazes de interferir em seu espaço social e serem coautores do processo de ensino/aprendizagem, garantindo um currículo que viabilize a formação de cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente, tornando os conteúdos significativos no cotidiano escolar e criando um processo de aprendizagem permanente, que possibilite a construção e apropriação de novos conhecimentos.

Fotografia 01: A escola



Fonte: Autor (2021)

Como coautores desta pesquisa, o Grupo de Estudo-Reflexão foi iniciado por profissionais que aceitaram o convite de tecer juntos. Constam, neste grupo, 12 profissionais, que desempenham funções diversas na escola, conforme a tabela 06, além de uma professora universitária e uma graduanda de pedagogia e bolsista universitária. Para melhor identificação, utilizaremos nomes de cores para cada participante do grupo. A escolha por nome de cores se deu pois no mundo em que vivemos estamos rodeados de cores, de diversas cores, assim como estamos rodeados por diversas pessoas. As cores também representam as linhas deste tear, em que devido à possibilidade de mistura de linhas e cores, podemos criar outras cores e novas tecituras.

Tabela 06: Profissionais do Grupo de Estudo-Reflexão “CJV”

FUNÇÃO	COR	IDADE	TEMPO DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EMEF	VÍNCULO
Professora Universitária	Âmbar	40	Entre 16 e 25 anos	--	--
Aluna de Graduação	Fúcsia	22	--	--	--
Pedagoga 01	Esmeralda	54	Entre 16 e 25 anos	Entre 16 e 25 anos	Efetivo
Pedagoga 02	Rosa	41	Entre 11 e 15 anos	Entre 11 e 15 anos	Efetivo

Professora Ed. Especial	Púrpura	36	Entre 04 e 06 anos	Entre 01 e 03 anos	Contrato
Professora Intérprete 01	Coral	34	Entre 04 e 06 anos	Entre 01 e 03 anos	Contrato
Professora Intérprete 02	Grená	51	Entre 16 e 25 anos	Menos de 01 ano	Contrato
Professora Intérprete 03	Carmim	45	Entre 07 e 10 anos	Menos de 01 ano	Contrato
Professora Regente 01	Turquesa	29	Entre 01 e 03 anos	Menos de 01 ano	Contrato
Professora Regente 02	Magenta	28	Menos de 01 ano	Menos de 01 ano	Efetivo
Professora Regente 03	Gris	47	Entre 11 e 15 anos	Entre 11 e 15 anos	Contrato
Professora Regente 04	Lilás	53	Entre 11 e 15 anos	Entre 01 e 03 anos	Contrato
Professora Regente 05	Cinza	38	Entre 01 e 03 anos	Menos de 01 ano	Contrato
Professor Regente 06	Azul	42	Entre 07 e 10 anos	Menos de 01 ano	Contrato
Diretor e Pesquisador Universitário	Dourado	35	Entre 07 e 10 anos	Entre 04 e 10 anos	Efetivo

Fonte: Elaborada pelo autor.

Apesar de sermos parte da Gestão desta escola, constituir-se enquanto grupo foi um convite livre de adesão ou não. Entendemos assim que, como pesquisador colaborador, a investigação emerge a partir dos interesses e necessidades do contexto educativo, do próprio grupo de profissionais da escola. Sustentamos a ideia de grupos de estudo-reflexão em Carr e Kemmis (1988) e em Habermas (2011) e consideramos que podem ser implementados a partir 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. Isso é o que poderemos ver no movimento que constitui a pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS E OS INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Na tecitura entre estudos, diálogos e reflexões, a produção dos dados teve como ponto inicial os encontros virtuais e os movimentos disparados pelo Gergees-ES neste tempo de pandemia, passando pelas possibilidades e desafios do uso das tecnologias para os processos formativos. De forma colaborativa, realizamos a criação do canal do *YouTube* do Grufopees-Ufes. Além disso, houve a realização de um minicurso, via canal do *YouTube*. Assim, entre fios e alinhavos, de maneira a tecer diálogos, num puro e reflexivo tear de ação – reflexão – ação e visando a alcançar nossos objetivos,

num processo de “formar, formando-se” (PANTALEÃO, 2009), dividimos a pesquisa em quatro movimentos, tais quais as espirais cíclicas, conforme descritos nos subitens abaixo.

4.2.1 Primeiro movimento: desafiando as malhas

Como participantes do Gergees-ES, após uma primeira reunião presencial, realizada em março de 2020, fomos surpreendidos pelo afastamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, o que levou à interrupção dos encontros presenciais. Diante disso, nos organizamos para pensarmos ações nos contextos que auxiliassem os profissionais na elaboração de alternativas para formações naquele período. Assim, virtualmente, por meio da plataforma *Google Meet* realizaram-se encontros formativos para estudar, refletir e pensar possibilidades, conforme apresentado na tabela 07 .

Tabela 07: Encontros virtuais do Gergees-ES

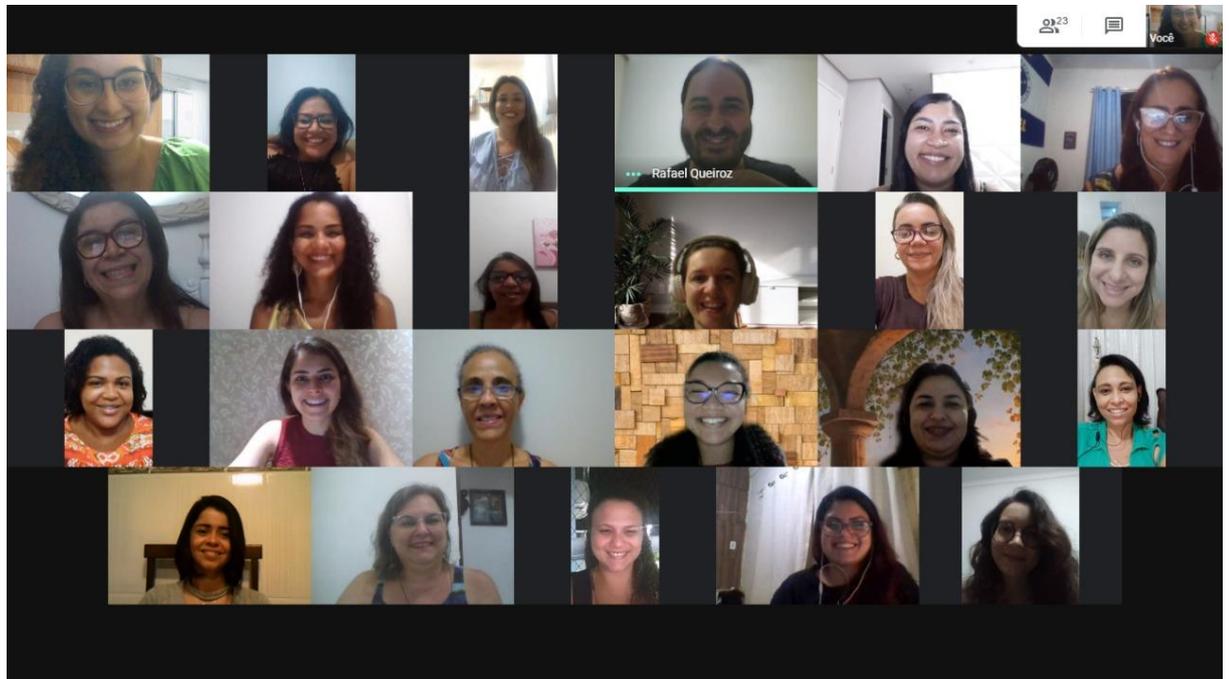
Data	Tema
02/04/2020	Pressupostos teórico-metodológicos: Habermas
14/04/2020	Desafios em tempos de pandemia
24/04/2020	Formação e Práticas Pedagógicas
29/04/2020	Famílias e Políticas Públicas
29/04/2020	Formação e Práticas Pedagógicas
06/05/2020	Desafios em tempos de pandemia
13/05/2020	Famílias e Políticas Públicas
14/05/2020	Pressupostos teórico-metodológicos: Pesquisa-ação
28/05/2020	Pressupostos teórico-metodológicos: Pesquisa-ação

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do Relatório anual do projeto de extensão 2019 - 2020

No decorrer dos encontros, num movimento de compreender as demandas dos participantes do Gergees-ES houve a elaboração e a sistematização de uma proposta de formação continuada em tempo de pandemia, com o título “Formação continuada em tempos de pandemia: Possibilidades e contribuições para o planejamento de grupos de estudo-reflexão” (ANEXO A). Por meio desta proposta, construída

colaborativamente, iniciamos um processo de colaboração entre Universidade e Redes de Ensino.

Fotografia 02 – Movimentos virtuais do Gergees-ES



Fonte: Grupo de *WhatsApp* do Gergees-ES¹²

Assim, para análise deste momento, utilizamos a proposta de formação elaborada pelo Gergees-ES, os relatórios e as gravações/transcrições dos 09 (nove) encontros do grupo de estudo-reflexão. Além disso, utilizamos o relatório anual do curso de extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”.

4.2.2 Segundo movimento: tecendo as tramas

Como forma de contribuir com os profissionais das redes de ensino a pensar em diferentes formas de se adaptarem a esse novo e inesperado cenário, foi pensada juntamente com os membros do Gergees-ES a realização de vídeos e transmissões ao vivo (*lives*) com temáticas que emergiram das redes de ensino, a partir de um levantamento realizado por elas. Com isso, procuramos uma ferramenta virtual de

¹² Print de tela disponibilizado no grupo de *WhatsApp* do Gergees-ES. Todos os presentes na imagem autorizaram o uso neste trabalho.

fácil acesso para os profissionais das redes de ensino, que fosse gratuita e pudesse ser acessada em computadores, tablets e celulares. Chegamos, então, ao *Youtube*.

Nesse movimento de implicação com a pesquisa, construímos colaborativamente um canal no *YouTube* – o qual se constitui como produto técnico-científico deste estudo – com vistas à contribuição nos processos formativos por meio da parceria entre Universidade e Redes de Ensino. Além disso, fomos responsáveis pela produção e edição dos vídeos e organização das *lives*, em parceria com o grupo de pesquisa.

Para análise deste movimento, utilizamos como instrumentos de produção de dados: os relatórios e as gravações/transcrições dos 09 (nove) encontros do grupo de estudo-reflexão.

4.2.3 Terceiro movimento: trançando os fios

Após a criação do canal e início das postagens de vídeos e das transmissões de *lives*, fomos convidados a colaborar com o planejamento e o desenvolvimento de um minicurso sobre currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar. Assim, com o objetivo de contribuir com os processos formativos, promovendo debates e aprofundamento de temáticas acerca do currículo, das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da educação especial, surgiu o minicurso “Currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo”.

Esse minicurso aconteceu por meio de *lives* realizadas no canal do *Youtube* do Grufopees-Ufes, teve carga horária de 16 (dezesesseis) horas e contou com participantes convidados que conversaram com diferentes temáticas, além de contar, também, com o trabalho dos intérpretes de Libras, possibilitando a acessibilidade. Teve como público-alvo os professores, pedagogos, gestores, alunos da graduação e da pós-graduação, familiares e demais interessados.

Para análise deste movimento, utilizamos como instrumentos de produção de dados: os vídeos do minicurso, os diálogos dos chats e os e-mails enviados pelos participantes ao final do minicurso.

4.2.4 Quarto movimento: entre fios e tramas, o tecer reflexivo

Partindo deste tear maior, disparado pelo Gergees-ES, fomos implicados a pensar na possibilidade de um processo formativo, a partir das temáticas e discussões que foram realizadas no minicurso, em um contexto micro, na escola na qual estamos como gestor. Assim, trazemos aqui o surgimento do Grupo de Estudo-Reflexão “CJV”.

Dessa forma, elaboramos e aplicamos um questionário semiestruturado (feito através da ferramenta virtual *Google Forms* – APÊNDICE B) junto aos profissionais da escola pesquisada, com o objetivo de conhecer as concepções docentes acerca de formação continuada e da inclusão escolar dos alunos PAEE. O questionário foi disparado por e-mail e por grupo de *WhatsApp*, como um convite para quem aceitasse responder. Obtivemos o retorno de 38 profissionais da escola e, a partir das respostas, iniciamos nossa análise. Os dados foram organizados pela análise de conteúdo e examinados à luz da teoria comunicativa de Habermas. Assim, criamos categorias e fomos analisando cada discurso presente naquelas respostas.

A partir do levantamento de questões gerais ao grupo maior da escola pesquisada e dos questionamentos levantados acerca dos processos de formação continuada, lançamos um convite, pelos grupos de *WhatsApp* da escola, propondo uma escuta sensível. Entendemos, cabe ressaltar aqui, que, para iniciar um grupo de estudo-reflexão, é preciso a parceria entre, ao menos, dois profissionais que tenham o desejo de se constituir grupo, colaborando com o crescimento um do outro.

A ideia inicial foi criar um grupo de *WhatsApp* para que os profissionais interessados pudessem interagir. Assim, aquele grupo se configurou como um espaço discursivo virtual, no qual os profissionais puderam dialogar livremente sobre os desafios e dificuldades por eles vivenciados, sem qualquer tipo de coerção ou coação.

Dessa forma, a partir do espaço discursivo virtual de *WhatsApp* e em reunião por videochamada, o pequeno grupo realizou o levantamento de demandas/estudos que possuía, devido às experiências práticas e aos interesses individuais, realizando a primeira função mediadora da relação teoria x prática, ou seja, a elaboração dos teoremas críticos que posteriormente seriam colocados à prova pelo grupo.

A partir dos movimentos anteriores, chegamos à constituição e implementação do Grupo de Estudo-Reflexão “CJV”. Com o consenso quanto aos objetivos e temas a serem estudados e que constituem o currículo do grupo, tem início, de forma mais sistemática, o momento de aprendizagem grupal, isto é, a segunda função da relação teoria-prática.

Nessa ocasião, os membros do grupo receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa. O TCLE (ANEXO B) foi elaborado com base na Resolução Nº 196/1996 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996), do Conselho Nacional de Saúde. Ao assinar esse termo, os participantes autorizaram a utilização dos dados fornecidos por cada um durante a pesquisa, sabendo que seriam disponibilizados somente para fins científicos.

O Grupo de Estudo-Reflexão “CJV” teve como partida de diálogo o minicurso “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”, 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. Além disso, os processos formativos foram sustentados na “Proposta de formação continuada em tempos de pandemia: Os grupos de estudo-reflexão em contextos locais”.

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, íamos, pesquisador-acadêmico e pesquisadores-participantes tecendo a composição do Grupo de Estudo-Reflexão na escola pesquisada.

Fotografia 03 – Movimentos virtuais do Grupo de Estudo-Reflexão “CJV”



Fonte: Grupo de *WhatsApp* do grupo de estudo-reflexão “CJV”¹³

Acreditamos que o profissional da educação nunca estará totalmente formado, por isso a necessidade de formação continuada, pois, a nosso ver, essa formação é inerente à função do educador. Nesta pesquisa, pensamos em formação continuada que possibilite a reflexão-estudo-reflexão, visto que:

[...] cada profissional pode e deve articular seus conhecimentos teóricos com a prática social e profissional, promovendo constantemente reflexões sobre suas concepções e atuações profissionais, o que lhe possibilita constantes (re)invenções de práticas (PANTALEÃO, 2009, p. 23).

4.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, nos apoiamos na análise de conteúdo em Bardin (2011, p. 44), que “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam”. Dessa forma, procuramos construir/organizar os dados em categorias, para com isso representar a realidade vivida da melhor forma possível. A escolha da análise de conteúdo justifica-se por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens e que pretende interpretar o sentido do que foi dito (BARDIN, 2011).

¹³ Print de tela disponibilizado no grupo de *WhatsApp* do grupo de estudo-reflexão “CVJ”. Todos os presentes na imagem autorizaram o uso neste trabalho.

Borges (2019) acrescenta que a análise de conteúdo nos permite descrever, interpretar e nos posicionar por meio das nossas inferências, da literatura especializada e do referencial teórico. Mas, até chegarmos ao momento de inferências dos dados, antes, a análise de conteúdo conta com um momento central, chamado de 'categorização'. Nesse momento, os dados são 'classificados' e 'reduzidos', após serem identificados como pertinentes, de acordo com o objetivo de pesquisa.

Os encontros dos grupos de estudo-reflexão foram gravados e posteriormente transcritos, uma vez que, a partir da escuta sensível, podemos captar muito mais do que vozes. Para tanto, por meio de análise de conteúdo, realizamos processos de "[...] categorização, inferência, descrição e interpretação" (GOMES, 2010, p. 87), isto é, analisamos, à luz da teoria habermasiana.

Nesse processo de análise dos dados, fomos buscando entendimentos mútuos por meio da colaboração sustentada na mediação colaborativa e crítica. A mediação aqui considera as falas e argumentos dos participantes nos diferentes espaços analisados, buscando um diálogo reflexivo no que tange à inclusão dos alunos PAEE, considerando a realidade e demandas dos envolvidos (ALMEIDA, 2010). Nesse sentido, recorreremos ao nosso referencial teórico na análise desses diálogos, considerando os entendimentos mútuos e consensos provisórios estabelecidos e observados no decorrer do processo.

As leituras, reflexões e análises dos argumentos dos profissionais nos conduziram a uma interpretação e análise desses dados numa perspectiva da ação comunicativa de Habermas (2012, 2013, 2014). Os atos de fala caracterizam-se pela forma de se chegar ao entendimento pelo qual o falante

[...] deseja que o destinatário aceite como válido o que é dito; isso é decidido pelo sim ou pelo não do destinatário à pretensão de validade que o falante levanta para o dito com seu ato de fala. O que torna aceitável a oferta do ato de fala são, em última análise, as razões que o falante, no contexto dado, poderia apresentar para a validade do dito (HABERMAS, 2004, p.109).

Através da escuta, do ver e do sentir apresentamos, em seguida, as análises obtidas dos espaços observados e pesquisados. Tecendo os fios que conduzem a pesquisa, analisamos assim os espaços discursivos virtuais que foram possíveis de serem realizados neste período de afastamento social devido à pandemia da Covid-19, isto

é, os encontros virtuais e movimentos do Gergees-ES, as redes sociais que possibilitaram os processos formativos, o minicurso "Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo", e os encontros virtuais do Grupo de Estudo-Reflexão "CJV".

CAPÍTULO 5

ENTRE FIOS E TRAMAS: FORMAÇÃO CONTINUADA, REDES SOCIAIS E PANDEMIA

As linhas que bordam o tecido se encontram e se espalham.

Marissol Melo

Nossa intencionalidade, ao iniciarmos este capítulo com esse trecho poético, é de realmente transpor nosso bordado, realizado através de encontros em ambientes virtuais, para que se espalhe em espaços reais, buscando encontrar outros modos de trilhar os caminhos da inclusão escolar. No ir e vir da agulha no bordado, podemos apresentar nossos diálogos, nossos fazeres e nossos saberes, sempre num movimento espiral de ação e reflexão, uma vez que “na interação, a ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado” (GOMES, 2007, p. 135). Dessa forma, este capítulo apresenta as demandas dos participantes do “Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo” (Gergees-ES) neste tempo de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19.

Além disso, no movimento de ação e reflexão, apresentaremos algumas ferramentas virtuais que nos possibilitaram o diálogo entre os membros do Gergees-ES e as redes sociais, em especial o canal do *YouTube*, que se apresenta como produto educacional, resultado desta pesquisa-ação colaborativo-crítica. Sustentamos os encontros no conceito de discurso de Habermas (1989 apud CARVALHO, 2018), no qual os sujeitos capazes de fala e ação expõem seus argumentos buscando entendimentos mútuos e consensos provisórios, baseados num reconhecimento intersubjetivo.

Como possibilidade de processos formativos, temos o minicurso “**Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo**” que foi realizado de forma virtual, através de transmissões ao vivo (*lives*) pelo canal de *YouTube* do Grufopees-Ufes. Esse minicurso possibilitou, via *chat*, os espaços de falas, de acordo com o propugnado por Almeida (2010), para quem as opiniões expostas durante o discurso podem ser transformadas em conhecimento e seus participantes vão, com isso, constituindo-se atores-agentes de conhecimento a partir do mundo vivido.

Nossa intenção é estabelecer um diálogo entre autores da literatura científica e autores do contexto – profissionais que atuam nas secretarias de educação e nas escolas e que fazem parte do Gergees-ES. Nosso objetivo é, pela tecitura dessa discussão, analisar as contribuições da pesquisa-ação para a construção de processos formativos na perspectiva da inclusão escolar. Ao mesmo tempo, desejamos problematizar o grupo de estudo-reflexão “como princípio para elaboração de modos críticos de formação continuada” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1114). Dessa forma, nossa perspectiva de análise tem como premissa que:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexa da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003 apud ALMEIDA, 2010, p. 63).

Buscamos, assim, a construção de conhecimentos com o outro. Tomamos os argumentos dos profissionais participantes em diferentes momentos do Gergees-ES constituídos por meio de narrativas audiovisuais e transcrições de encontros do grupo. Assim, motivados pela possibilidade de compor uma comunidade intersubjetiva com base na fala argumentativa, estabelecemos espaços discursivos com os profissionais-autores acerca das formações continuadas em seus contextos locais de atuação.

5.1 OS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Desde março de 2020, estamos vivenciando a pandemia da Covid-19, o que tem gerado distanciamento social, suspensão de aulas e utilização dos meios digitais de comunicação. A pandemia nos colocou frente aos desafios e às possibilidades de repensar os processos de formação, nos retirando dos espaços físicos, em especial a escola e a universidade, os ambientes que sempre foram o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar – a que professores, alunos e toda a comunidade escolar/universitária se habituaram - já não estava restrita a ele.

Setores da sociedade mundial vivem tempos de incertezas, (re)planejamentos e ansiedade. No campo da educação, não é diferente. A educação parou na perspectiva de repensar concepções mais amplas acerca do processo de formação e da prática

pedagógica, tecidas aqui como teoria e *práxis*, ou seja, como uma ação consciente e participativa, que surge “da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p.536), organizada em meio a intencionalidades, cujas práticas (re)planejadas e (re)construídas dão sentido a tais intencionalidades.

Com isso, ao refletirmos sobre a presente pesquisa, fica evidente a necessidade de abordar a realidade vivenciada neste período de pandemia do Covid-19. Uma realidade que se revelou desafiadora para a construção de um processo de formação continuada com os profissionais da educação. Passamos por tempos inimagináveis, nos quais as nossas certezas sobre o ensinar e o aprender se fragilizaram, exigindo mudanças radicais. Para a maioria dos professores, os efeitos da pandemia levaram a um ato de trabalhar como nunca haviam experimentado.

Assim, concordamos com Carr e Kemmis (1986) quando afirmam que as circunstâncias das pesquisas em educação devem retratar a realidade do vivido no aqui/agora social – nada predeterminado. Os autores contextualizam que

[...] a abordagem da pesquisa educacional de acordo com a ciência social crítica rejeita a noção positivista de racionalidade, objetividade e verdade, pois vê a verdade como histórica e socialmente determinada, não como algo situado acima da história e as preocupações dos participantes, em situações sociais reais (CARR; KEMMIS, 1986, p. 161, tradução nossa).

O Grufopees-Ufes tem se debruçado, desde 2013, em estudos na Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, por meio de projetos de pesquisa e extensão que problematizam diferentes contextos da realidade concreta. Toma como objeto de investigação a formação de profissionais da educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas, assumindo a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa, bem como se dedica aos estudos dessa perspectiva investigativa.

Desta forma, ao utilizar a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica na formação de professores, espera-se que, a partir da reflexão crítica e sistemática, decorram movimentos colaborativos na escola, propiciando a elaboração de projetos comuns, mudanças (de pensamento e de ação) e, conseqüentemente, a emancipação dos profissionais. Assim, o Grufopees-Ufes encontra na racionalidade comunicativa uma aposta na capacidade da comunicação, por meio da linguagem, de gerar

entendimentos possíveis e consensos provisórios que invalidam a ideia de um conhecimento único e estático, oriundo da racionalidade instrumental (ALMEIDA, 2010).

Um grupo de estudo-reflexão, assim como 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). Nessa perspectiva, elege como foco de investigação as próprias ações, em busca de propor mudanças de postura diante de questões já postas (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018). Assim, lançamos nosso olhar para o acervo documental do referido grupo de pesquisa, através de relatórios e transcrições dos encontros.

A autorreflexão colaborativo-crítica, de acordo com Habermas (2012), é capaz de levar os sujeitos à superação e à transformação das práticas educativas e sociais. 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 (1986), 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.

Nos anos de 2018 e 2019, o Gergees-ES dedicou-se a estudos sistemáticos sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para as políticas de formação continuada nas redes de ensino do Espírito Santo. Cabe ressaltar que as demandas foram (e são) permanentemente dialogadas, o que propiciou (e ainda propicia) ao grupo identificar

suas prioridades, diante das necessidades que se colocam nos contextos locais de atuação dos gestores.

Assim, o Gergees-ES ao assumir a proposta do trabalho pela via dos grupos autorreflexivos, ou seja, pelo agir comunicativo, no qual se busca entender o outro, passa a deixar as necessidades individuais de cada integrante, para tecer diálogos coletivos e colaborativos, fazendo uso da linguagem para explicitar o conhecimento, além de possibilitar aos participantes que pesquisem suas práticas, estabelecendo relações entre elas e a(s) teoria(s) que as sustentam.

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, 1999, 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, 2010). 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).

Acreditamos que essa “[...] natureza colaborativa da pesquisa-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existentes que impedem a mudança: organiza os praticantes em grupos colaborativos com o objetivo de sua própria conscientização” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 211, tradução nossa).

Dessa forma, sustentados pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, 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. Nas palavras de Almeida (2004, p. 69), é “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhora das práticas educativas, o que

implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida”.

Podemos, assim, dizer que as epistemologias e as metodologias para a formação de profissionais da educação são constituídas pelas formas como os sujeitos se apropriam do conhecimento e como o utilizam nas diferentes iniciativas e proposições formativas. Dessa forma, após um primeiro encontro presencial realizado no início de março de 2020, onde foram traçados alguns objetivos a serem levados a efeito no decorrer daquele ano, fomos surpreendidos com a pandemia provocada pelo Covid-19, que nos obrigou a mantermos distanciamento e isolamento social.

Diante do exposto, o grupo de pesquisa tem se desafiado a construir estratégias metodológicas para a formação de profissionais da educação, a partir da autorreflexão crítico-colaborativa, utilizando as ferramentas virtuais, fundamentado na perspectiva do agir comunicativo. Entendemos que a suspensão das aulas e atividades educacionais presenciais, causada pela pandemia, propiciou um repensar a formação destes profissionais e a aceitação de que não se pode partir de zero, tal qual fôssemos depósitos vazios, como tão bem Paulo Freire nos ensinou, quando escreveu a respeito da educação bancária.

5.1.1 O diálogo sobre as demandas do grupo

Ao vivenciar este processo de incertezas provocadas pelo afastamento social e movido pela escuta/demanda dos gestores de Educação Especial, em especial no grupo de *WhatsApp*, o Gergees-ES começou uma busca por ferramentas que auxiliassem nos encontros. Percebemos que era preciso potencializar as ferramentas *on-line* e usá-las visando a corroborar os movimentos dos gestores que, agora, necessitavam pensar e responder às novas demandas no processo de inclusão.

O grupo de *WhatsApp* passou a se constituir no locus das discussões, reflexões e inquietações. A partir daí, nós buscamos, juntos, construir meios para nossa produção colaborativa, utilizando das ferramentas *on-line*. Tendo como base a função mediadora da relação teoria e prática de Habermas (2002), a qual se refere à elaboração de estratégias que levem os profissionais à tomada de decisões prudentes, propusemos um primeiro encontro virtual.

Com isso, testamos diversas plataformas, na tentativa de garantir o diálogo entre todos os participantes, de modo que pudessem expressar, por meio da fala ou da escrita, seus pensamentos, opiniões, dúvidas, comentários e/ou sugestões. Assim, intermediados por videochamadas, conseguimos criar um espaço de diálogo, no qual todos puderam fazer o uso do discurso, sem restrições ou qualquer forma de coação, considerando que, no processo formativo, a contribuição de cada um é de extrema importância para que o agir comunicativo se desenvolva (HABERMAS, 2002).

Assim, no dia 14 de abril de 2020, estávamos reunidos de forma virtual (via *Google Meet*), pela primeira vez após o início da pandemia, a fim de conhecer os interesses comuns do grupo. 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 grupo de estudo-reflexão e sobre as possibilidades de assuntos que seriam estudados/discutidos nos encontros seguintes (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2013).

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 pode 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. Diante disso, o grupo chegou ao consenso de que havia uma necessidade de formação com os profissionais da educação nestes tempos de pandemia.

Para Habermas, o uso da fala deve ser feito de forma que, tanto quem fala quanto quem escuta possam ter a possibilidade de mútua compreensão, ou seja, o falante deve ter a intenção de comunicar algo de forma que o ouvinte, neste caso, seriam os ouvintes, possam partilhar o conhecimento, e que todos possam concordar uns com os outros. No ambiente virtual escolhido para o diálogo, foi proposto o uso do microfone e o uso do *chat*, para que todos pudessem ser ouvidos.

Ainda conhecendo as ferramentas disponíveis e as suas possibilidades, o encontro iniciou com uma escuta sensível dos movimentos realizados pelos municípios neste momento de isolamento/afastamento social. “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).

Tais momentos de escutas se dão num contexto de agir comunicativo, como pensado por Habermas, que potencialize a autorreflexão colaborativo-crítica (HABERMAS, 2012). Almeida (2004, p. 56, grifos do autor) explica que a finalidade da crítica na teoria habermasiana “[...] consiste em proporcionar uma forma de **autoconhecimento** potencializando a emancipação dos indivíduos das compulsões irracionais pela **autorreflexão crítica**”, estando orientada a revelar “[...] aos sujeitos como suas crenças e atitudes são ilusões ideológicas que ajudam a preservar uma ordem social que desconsidera suas experiências e suas necessidades coletivas” (ALMEIDA, 2004, p. 56).

Esse momento de escuta e busca por entendimento mútuo, pela via do espaço discursivo, propiciou a todos os membros do grupo conhecer o panorama vivido nas redes de ensino, neste período de pandemia, conforme podemos observar nas falas extraídas do relatório geral do Gergees-ES:

Gestora de Vitória: Desde o dia 17, estão suspensas as aulas e, desde então, estão buscando atender as famílias e os estudantes para não deixar quebrar o vínculo com as escolas. [...] Foram organizados documentos pensando etapas e modalidades de ensino de forma a orientar as famílias. [...] Os professores da rede não estão trabalhando e não podem contribuir. O professor especializado irá pensar a adaptação, de forma colaborativa, quando houver o retorno dos professores (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Gestora de Serra: O município demorou um pouco para seguir as atividades complementares [...] havia resistência de os municípios aderirem, mas agora não conseguiu mais não seguir atividades complementares e, de última hora, o município decidiu que seguiria atividades complementares. [...] A equipe vem trazendo as atividades como vivências e que podem ser desenvolvidas com as famílias em sua residência. [...] Está sendo tudo muito atropelado e a forma está muito complexa porque estão sendo encaminhados conteúdos. Não tem auxílio dos professores... tudo está sendo construído pelo grupo da secretaria (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Gestora de Domingos Martins: Desafio porque simplesmente solicitou que fossem encaminhadas atividades para casa, sem discussão sobre a viabilidade e o impacto. Uma vez que a rede estadual faz, o município também deveria. Cada escola está pensando como alcançar as suas famílias (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Diante disso, os gestores, técnicos e demais profissionais da educação presentes foram problematizando que as atividades propostas nos municípios, muitas vezes, são realizadas sem muita reflexão, visto que é cobrada dos gestores e técnicos das secretarias de educação rapidez em suas respostas e na proposição de ações para garantir à população a responsabilidade deles pela educação de seus filhos naquele momento:

Gestora de Domingos Martins: Não se tem pensado na aprendizagem dos estudantes... isso muito me entristece, justamente porque fomos obrigados a engolir decisões de que não participamos (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Gestora de Vitória: Penso que o grande desafio está em potencializar o trabalho colaborativo neste novo formato imposto. Muito me preocupa como as atividades estão se configurando, ainda que não assumam a modalidade EAD. Preocupa-me as consequências dessas ações corriqueiras e com pouco tempo para dialogar (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Percebemos, conforme as falas acima, uma preocupação no que tange à forma como as escolas perpassam por questões políticas e à necessidade de o trabalho focar apenas no colaborativo para atender os alunos PAEE. Além disso, cabe ressaltar, ainda, os retrocessos que as políticas de educação especial vêm sofrendo, conforme discutido no segundo capítulo desta pesquisa, e como isso impacta diretamente as famílias dos alunos PAEE que, muitas vezes, lidam com grande frustração e culpabilização pelo não “sucesso” educacional desses alunos. Ademais, percebemos, por parte dos profissionais, a preocupação de que se possa tornar o processo ensino-aprendizagem e a própria formação em algo estanque, através do ensino remoto.

Conforme diálogo realizado no segundo capítulo desta dissertação, percebemos, muitas vezes, que as formações continuadas dos profissionais da educação, em

grande parte, são concebidas sem diálogo com as demandas de seus participantes, com a realidade educativa e/ou escolar. É importante considerar que, na racionalidade cognitivo-instrumental, não há uma relação direta entre ouvinte e falante (HABERMAS, 1987).

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

Gestora de Vitória: 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? (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Técnica de Cariacica: Concordo. E de que forma a Universidade pode colaborar? (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Gestora de Vitória: 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 (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Professora Ufes: A questão da formação é estritamente interessante, ela está como eixo principal do grupo de pesquisa, o nosso projeto que nos une aqui, o foco dele é esse. Mas é claro que, neste exato momento, aquilo que a gente estava fazendo não dá para a gente pegar e colocar igualzinho para este momento. Se formos pensar em uma proposta de formação, devemos pensar numa proposta que respeite as nossas concepções, tanto de inclusão quanto de formação, mas de modo que pudéssemos fazer agora (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, 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 espaços discursivos dos encontros do grupo são negociados, num constante processo de escuta sensível (BARBIER, 2007), em busca dos entendimentos mútuos.

Foi exposta também a importância de aproveitar aquele momento para a escrita de documentos concernentes aos municípios, como as políticas de formação e os planos

de trabalho pedagógico individual. Além disso, se manifestou a preocupação de envolver as famílias dos alunos PAEE nas atividades propostas pelos municípios, conforme podemos verificar nas falas abaixo:

Técnica Cariacica: Muito importante potencializar a escrita dos planos de trabalho pedagógico individual. Uma escrita coletiva que respeite as especificidades de cada estudante e o seu processo de aprendizagem (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Técnico Domingos Martins: É uma oportunidade de aproximar as famílias dos planos de trabalho do seu filho. Conhecer e interagir com este documento. O plano de trabalho precisa ser ponto de partida. Será que a partir desse primeiro momento que as atividades são propostas, podemos puxar com os professores planejamentos colaborativos dos planos de ensino dos alunos PAEE? (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Gestora de Vitória: Penso que estamos vivendo momentos que nos instigam aos mais diversos sentimentos, dúvidas, incertezas, tentativas. Mas vejo que devemos tirar proveito no sentido de provar para nossa sociedade a importância do professor enquanto mediador do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

As falas dos profissionais acima são muito pertinentes, uma vez que nos mostram a necessidade de pensar na intencionalidade de suas ações, investindo em formação/estudo. Assim, concordamos com Franco (2015, p. 604), quando destaca a importância da intencionalidade relacionada com a prática profissional, que “[...] dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”. A esse respeito, as falas do grupo:

Técnico de Domingos Martins: Ao mesmo tempo, podemos sair fortalecidos se, após retorno das professoras da modalidade, fortalecemos os conceitos de acessibilidade, enriquecimento curricular, dentre outros... é importante criar uma via direta de apoio (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Técnica da Sedu/ES: Algumas questões potentes saíram hoje: formação, planejamento, acessibilidade (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Professora Universitária: Tentando dar uma coerência no que todo mundo está colocando aqui [...] talvez uma preposição que nós, enquanto grupo de estudo, podemos fazer é realmente o que já foi falado, fazer um investimento numa proposta mais sistematizada da gestão, em colaboração com a Universidade [...] numa proposta mais sistematizada do que pode ser feito nesse momento, tanto em relação aos alunos, às famílias quanto aos professores [...] nós, coletivamente, poderíamos fazer uma proposta de formação e cada município poderia adequá-la às suas realidades (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

É nessa perspectiva, visando à construção de conhecimento, a partir do diálogo, da reflexão, que o grupo vai delineando a sua formação, buscando a emancipação e a mudança em contexto. Assim, o grupo de pesquisa se sustenta nos pressupostos de autorreflexão de Habermas (2013, p. 56), que “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente a práxis presente da ação e da interpretação de mundo”.

Segundo Habermas (2004), quando os sujeitos pensam e argumentam sobre diferentes questões, a teoria do agir comunicativo coloca-se com vista ao entendimento mútuo entre os sujeitos. Assim, temos nos posicionado permanentemente diante do desafio de construir, colaborativamente, no grupo, modos de organização de nossa própria aprendizagem e de nossos processos de conscientização (HABERMAS, 2004).

5.1.2 A organização dos processos de aprendizagem do grupo

Diante das escutas deste mesmo encontro virtual, realizado em 14 de abril de 2020, nos deparamos com diferentes frentes de trabalhos. Dessa maneira, visando a discutir e compreender melhor tais questões, foram feitos alguns encaminhamentos e a organização de dois Grupos de Trabalho (GT), a fim de estudar e dialogar sobre as duas frentes de pesquisa sugeridas pelo grupo: GT 1: diálogo sobre formação e as práticas pedagógicas e GT 2: diálogo sobre as famílias e as políticas públicas. Vale destacar que os GTs foram constituídos por profissionais das redes de ensino, professores e alunos da Ufes, todos membros do Gergees-ES.

Inicialmente, os Grupos de Trabalhos se reuniram virtualmente, a fim de estudar suas temáticas e dialogar para a organização dos relatórios a serem apresentados ao grupo maior, ou seja, 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 e grifo 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 (isto é, devem ser mutuamente compreensíveis).

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. Sobre esses aspectos, aduz Barbier (2002):

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente, em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2002, p. 70-71).

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 Grupo de Trabalho “Famílias e Políticas Públicas” 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, conforme excerto:

Professor Universitário: Dentro da área da educação, o que essas famílias apontam é a dificuldade de fazer as atividades, seja na escola privada ou pública. As atividades disponibilizadas na educação pública não levaram em consideração a acessibilidade, e não possibilitaram o acesso das famílias, com autonomia, aos materiais disponibilizados. Exemplo disso é que o material não é possível ler pelo leitor de tela, não tem intérprete para o estudante surdo, e para os estudantes com autismo, também não se planejou o acesso às videoaulas e às atividades em si (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Técnica da Sedu/ES 01: A pandemia vem trazendo algumas reflexões que evidenciam muitas coisas que antes não eram evidenciadas. Por exemplo, a questão das atividades na escola, o quanto elas não são inclusivas porque, se existisse o hábito de produzir materiais acessíveis, não estaríamos enfrentando essa dificuldade agora. Como as aulas estão sendo gravadas e estão disponibilizadas, elas estão mais à mostra. Assim, é uma oportunidade de olhar para essas questões (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Técnica da Sedu/ES 02: As famílias vêm sofrendo com uma responsabilização parental pela escola, porque aquele estudante que não responde aos pré-requisitos que a escola estabelece, é jogada para a família essa responsabilidade de buscar ajuda, das diversas formas possíveis, seja com aulas particulares, entre outras formas. Nenhuma das mães que eu conheço vai retornar com seus filhos para a escola neste ano devido a diversos fatores, sendo o principal a saúde dos filhos, resguardando-os. Dessa forma, estão defendendo o *home schooling* e é urgente a necessidade de nos aproximarmos dessas famílias porque estão se organizando para defender o *home schooling* e antes defendiam o direito à educação (RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Constataram que muitos familiares têm usado esse tempo para criar uma rotina e que o período de distanciamento social deixou transparecer como, muitas vezes, é fundamental o trabalho da escola com o aluno PAEE, em especial para resolver situações tão sérias quanto a falta de acessibilidade e alcance das ferramentas tecnológicas. Além disso, se manifestou a preocupação em retroceder o atendimento educacional especializado em mero serviço a distância.

Assim, durante a reunião, foram realizados diversos questionamentos que nortearam o diálogo, tais como: Como desenvolver a escuta sensível com os pais? Como a família poderia se organizar dentro da escola e do sistema? A partir daí, surgiram as seguintes propostas/encaminhamentos: a) Formação para os professores com o tema “família e escola”, pensando em como criar canais de comunicação; b) Criação, nos municípios e nas escolas, de fóruns de famílias; c) Inclusão de um representante de família de aluno PAEE no conselho de escola.

O Grupo de Trabalho “Formação e Práticas Pedagógicas” também se reuniu em dois encontros virtuais. A reunião do dia 24 de abril de 2020 aconteceu no período da tarde e contou com a presença de representantes dos municípios de Vitória, Marataízes, Vila Velha, Cariacica, Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá, representantes da Sedu, além de alunos e professores da Ufes.

O encontro iniciou com o diálogo sobre os diferentes processos de formação, no período, e sobre os princípios individuais e coletivos, retornando ao objetivo geral do Projeto de Extensão, que é o de colaborar com a construção de políticas de Educação Especial Inclusiva e de políticas de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, em

contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino), pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Em seguida, o grupo foi instigado a refletir sobre a seguinte questão: De que modo os grupos de estudo-reflexão, numa perspectiva do diálogo, da colaboração e da escuta, podem contribuir nesse momento? A pergunta garantiu, assim, a intencionalidade no processo de investigação assumido e sustentado pela crítica social, na dialética entre teoria e prática, em que os profissionais que estão no contexto da prática se convertem em pesquisadores ativos do processo de pesquisa (CARR; KEMMIS, 1988). Dessas reflexões, começa a surgir o uso de ferramentas virtuais e redes sociais, conforme os registros abaixo:

Gestora de Vitória: 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 (GESTORA, RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, 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. (PESQUISADORA, RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, MARÇO A MAIO/2020).

Técnica de Vitória: Tendo a gravação compartilhada no *YouTube*, na plataforma de formação, é só deixar o link de acesso para que todos possam acessar (GESTORA, RELATÓRIO GERAL DO GERGEES-ES, 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 texto que apontasse possibilidades, que articulasse as reflexões dos gestores e os pressupostos teórico-metodológicos que temos assumido e vivenciado enquanto grupo de pesquisa.

Com isso, em reunião realizada em 29 de abril de 2020, o GT construiu coletiva e colaborativamente uma proposta de formação. Com o título: “Formação continuada em tempos de pandemia: Possibilidades e contribuições para o planejamento de grupos de estudo-reflexão” (ANEXO A), a proposta surgiu numa tempestade de ideias, onde todos foram colocando suas contribuições, seus conhecimentos e suas

ansiedades. Havia duas preocupações iniciais: a possível dificuldade de acesso às tecnologias digitais e a acessibilidade dos vídeos.

Constatamos serem esses momentos, juntos, ideais para a construção coletiva, pois permitem a organização dos processos de aprendizagem do grupo “[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo” (CARR; KEMMIS, 1988). Além disso, houve a formação de um grupo composto por três integrantes, responsáveis por sistematizar as colaborações feitas e redigir a proposta de formação continuada a ser apresentada numa próxima reunião coletiva.

Dessa forma, construíamos, colaborativamente, o processo formativo do grupo de estudo-reflexão, com a participação ativa de todos e com o compromisso dos profissionais com o próprio processo de aprendizagem. Os grupos promoviam os espaços discursivos, de acordo com os pressupostos adotados: a comunicação se dava livre de pressões ou hierarquias. “Afim, se todos os membros não puderam participar plenamente da discussão, não será possível assegurar que as conclusões alcançadas representem na realidade o melhor do pensamento do grupo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 160, tradução nossa).

5.1.3 A organização das ações

No dia 06 de maio de 2020, os dois Grupos de Trabalhos se reuniram em um único encontro virtual, onde foram colocadas as discussões e os encaminhamentos. Assim, o terceiro movimento experimentado no grupo de estudo-reflexão liga-se à terceira função mediadora da relação teoria e prática: a organização das ações. De acordo com a racionalidade comunicativa de Habermas (2000), 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.

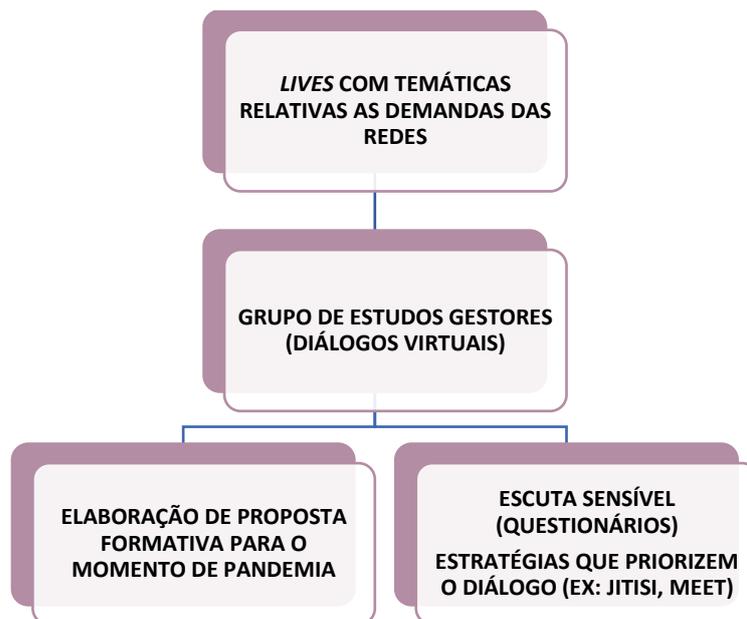
Assim, buscamos retomar os objetivos comuns dos profissionais que integram o grupo para definir, colaborativamente, as ações de mudanças que atendam aos anseios do grupo de estudo-reflexão. A esse respeito, expõem Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa):

O critério pelo qual a organização da ação pode ser julgada é que as decisões devem ser prudentes; o que significa que as decisões devem ser tais que

aqueles que intervêm na atividade possam realizá-las sem se expor a riscos desnecessários. Isso, por sua vez, exige que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação.

Nesse momento de organização das ações, foi apresentada a proposta de formação, que tem como objetivos colaborar com os gestores de Educação Especial, na construção de diferentes projetos e processos de formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE, atendendo às demandas locais; e favorecer a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, buscando “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174).

Figura 03 – Proposta de ações em tempo de pandemia



Na figura 03, podemos visualizar a proposta de ações para o período de pandemia, contemplando a escuta sensível com os profissionais da educação, a criação de ambientes virtuais que possibilitam o diálogo sem hierarquização, a elaboração de propostas formativas nos municípios, a continuidade dos diálogos virtuais com o Gergees-ES e a realização e disponibilização de *lives* com temáticas oriundas das demandas dos municípios.

Conforme descrito no documento, a proposta de formação visa a

colaborar com os gestores de Educação Especial, na construção de diferentes projetos e processos de formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE, atendendo às demandas locais, além de favorecer a formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, geralmente, não são contemplados pelas formações promovidas pelas secretarias municipal e estadual de educação em horário de trabalho (GRUFOPEES-UFES, 2020, p. 03).

Para tanto, o documento descreve alguns procedimentos que precisam ser seguidos, a fim de garantir a relação dialética entre teoria e prática. Assim, o primeiro momento de formação precisa buscar conhecer as demandas e os interesses formativos dos professores/gestores, garantindo a escuta sensível (BARBIER, 2002) como perspectiva para a compreensão dos desafios, tensões e possibilidades referentes aos seus cotidianos profissionais, para, desse modo, encontrar um objetivo comum que os unifique, ou melhor, que os ajude a constituir um grupo.

Em seguida, se faz necessária a organização dos encontros e materiais de estudos, buscando atender às demandas dos profissionais, articuladas às demandas identificadas pelos mediadores. As demandas sempre são negociadas com o grupo. Dessa forma, será preciso criar estratégias favorecedoras do diálogo não hierárquico, a partir das possibilidades de cada grupo.

Posteriormente, é importante retomar o objetivo inicial do grupo e incentivar ações práticas, embora a maior parte dos processos de aprendizagem e de mudanças seja percebida no próprio processo de formação. Desse modo, o terceiro movimento de formação pode se constituir em uma atividade que contribua com a inclusão escolar: a escrita/gravação de relatos de experiências, de planos de trabalho, planos e projetos pedagógicos etc.

Segundo Habermas (2013), os interesses que orientam os processos de elaboração de conhecimento não podem reduzir a produção de conhecimento a meras técnicas e procedimentos; é necessário que o envolvido seja desafiado e, “[...] ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social. É importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Sabemos dos riscos desse movimento, mas temos discutido e refletido a cada encontro, num constante movimento de espirais autorreflexivas: planejamento, ação reflexão, avaliação. Acreditamos numa formação docente crítica, aquela que parte das experiências concretas dos professores, questionando a própria prática, por meio de ambientes colaborativos, ou seja, a formação com os docentes, do professor intelectual e transformador, ou seja, “com” os envolvidos e não “sobre” eles (BARBIER, 2007).

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.

Dessa forma, os profissionais da educação, em processos formativos, podem estabelecer novos olhares sobre a sua prática docente, por meio da “articulação de saberes”. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43).

5.2 O USO DAS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS FORMATIVAS

Segundo as Diretrizes de Políticas para Aprendizagem Móvel (UNESCO, 2014), o uso da tecnologia móvel, como o celular, por exemplo, viabiliza o processo de aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. Isso facilita o acesso imediato à informação, possibilitando o compartilhamento do conhecimento.

Precisamos aprender com o que estamos passando no isolamento social, pois não podemos mais restringir as formações a espaços formais. Estamos em tempo, ainda, de constatar que vivemos em um mundo digital, altamente conectado e que aprender

extrapola espaços e situações temporais. Dentro do contexto educacional, as “novas tecnologias”, ou tecnologias da informação e comunicação (TICs), trazem, à sala de aula, novos desafios e novas maneiras de aprender. Isso acontece, em especial, com as tecnologias móveis, como o celular e o *tablet*, por exemplo, que permitem aprender em diferentes espaços/tempos.

Além disso, com o advento do avanço tecnológico, houve o surgimento de diversos softwares e ferramentas para trocas sociais interativas, como as redes sociais online, que têm possibilitado um enorme fluxo de comunicação instantânea entre pessoas das mais diversas nacionalidades.

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, concordamos com Santos (2009) que 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 atores envolvidos, nesse caso os profissionais da Educação.

Almeida (2001) nos aponta que esses atores são provocados a ler e interpretar o pensamento do outro, levando em consideração o texto e sua própria interpretação, conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual compartilham valores, motivações, hábitos e práticas. Cada participante do ambiente torna-se receptor e emissor de informações, leitor, escritor e comunicador.

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, 2010, p.152).

Para além de viabilizar as ferramentas virtuais em ambientes formativos, nosso intuito é apresentar possibilidades de produtos educacionais que podem emergir com a pesquisa apresentada. Como fazemos parte de um Mestrado Profissional, temos como proposta realizar um Produto Educacional em um formato que comunique aspectos da pesquisa, de forma a ter uma circulação, na sociedade, maior que o próprio texto da dissertação. Destacamos que não se trata de fazer uma versão compacta, nem tampouco uma transposição didática. É a oportunidade de criar uma interface com variedade de comunicação que possa ter valor social frente aos desafios atuais.

Dessa forma, para compreender e dialogar sobre as possibilidades e desafios que o campo virtual poderia nos oferecer, foi criado um grupo virtual pelo *WhatsApp*, denominado de “Grupo de Redes Sociais”, composto por 06 pesquisadores da Universidade, representados aqui com nomes de cores, a saber: 01 Professora universitária (Âmbar), 02 mestrandos (Dourado e Prata) e 02 alunas da graduação de Pedagogia e bolsistas de iniciação científica (Fúcsia e Violeta). Ressaltamos a importância do trabalho colaborativo, entre pesquisadores de diversos níveis, na realização do trabalho, favorecendo a troca de conhecimento e o diálogo constante sobre os processos desenvolvidos pelo grupo.

Como desbravadores do desconhecido e em diálogos virtuais, esse grupo foi aprendendo a utilizar as ferramentas virtuais, descobrindo e testando as funções e as possibilidades de cada rede social. Buscávamos vídeos com tutoriais, fazíamos testes entre a gente e dialogávamos sobre as novas descobertas.

Violeta (graduanda): Oi, este vídeo ajuda a entender como fazer *live*.

Fúcsia (graduanda): Pelo jeito é simples, mas se precisar colocar *slides* já complica.

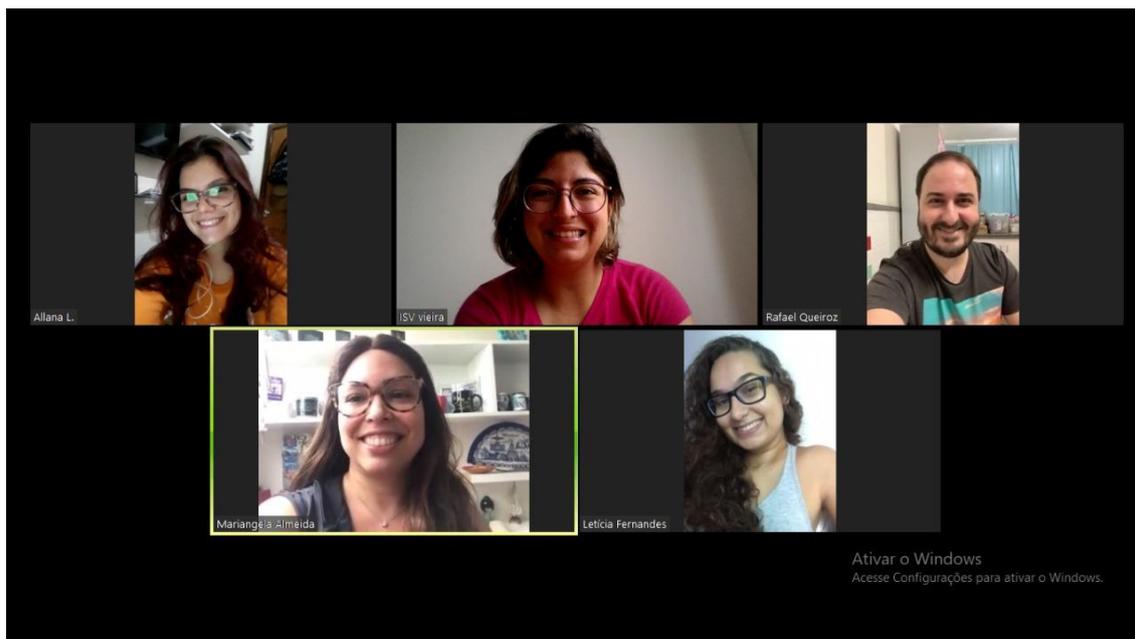
Âmbar (professora universitária): Importante ver isso, pois fazer *live* sem usar *slide* pode ser complicado.

Prata (mestranda): Sim, mas geralmente quem controla os *slides* são as pessoas que coordenam as *lives*.

Dourado (mestrando): Vamos fazer um teste agora pelo canal do *YouTube*. Quem pode entrar?

Assim, o grupo realiza, concomitante ao Gergees-ES, a primeira função mediadora da relação teoria e prática, ou seja, a elaboração dos teoremas críticos que posteriormente seriam colocados à prova pelo grupo.

Fotografia 04 – Grupo de Redes Sociais



Fonte: Grupo de *WhatsApp* do grupo de Redes Sociais¹⁴

Diante desses desafios, o grupo foi o responsável por criar e atualizar as redes sociais do Grufopees-Ufes, constituídas de *website*, canal no *YouTube*, *Instagram* e *Facebook*. O uso dessas ferramentas é um potencializador nas articulações entre os sujeitos envolvidos e uma estimulação da troca e construção de conhecimentos e aprendizagens. Os recursos disponíveis nessas redes nos permitem ampliar nossa rede de interação, sendo estes ambientes abertos, ou seja, as informações postas são de acesso a qualquer usuário da internet. Assim, todos esses canais possuem o objetivo de fomentar o processo formativo e a participação de todos, ainda que cada um com suas especificidades e recursos tecnológicos, conforme apresentaremos no decorrer do texto.

¹⁴ Print de tela disponibilizado no grupo de *WhatsApp* do grupo de Redes Sociais. Todos os presentes na imagem autorizaram o uso neste trabalho.

6.2.1 A interatividade através do *YouTube*

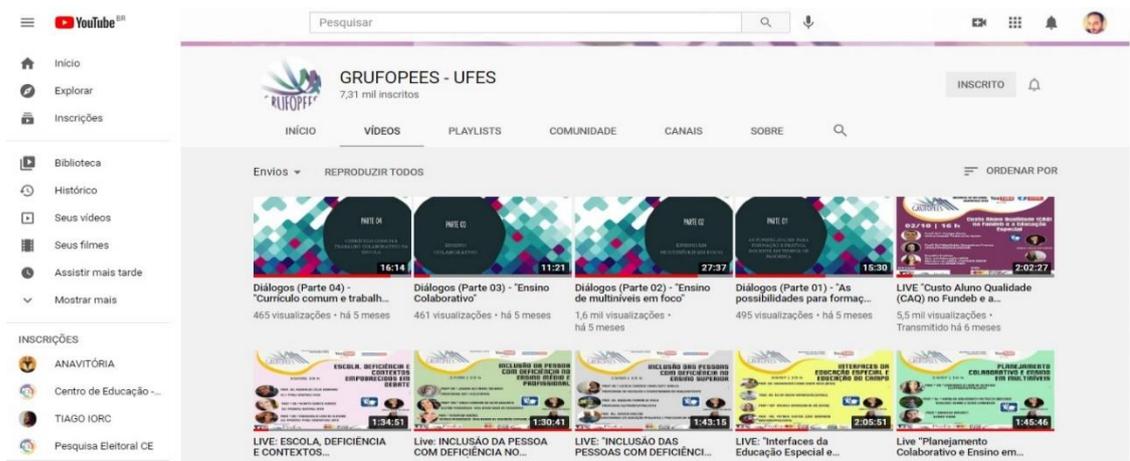
A ferramenta *YouTube* vem conquistando espaço como ambiente de formação e aprendizagem, levando os professores a utilizá-la como possibilidade de fomento do interesse dos estudantes pelo ensino e, assim, desenvolvimento da aprendizagem em suas aulas. Esse tipo de ferramenta proporciona milhares de possibilidades que podem ser utilizadas a todo o momento por todos os envolvidos no processo de aprendizagem e de formação.

Com o objetivo de contribuir com os profissionais das redes de ensino a pensar em diferentes maneiras de se adaptarem a esse novo e inesperado cenário, foi engendrada, juntamente com os gestores de Educação Especial, 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 um aplicativo 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*. A opção pelo uso do *YouTube* se deu também pelo fato de ser uma plataforma já preparada para a hospedagem de vídeos, tanto *lives* quanto vídeos assíncronos.

Dessa forma, criamos o canal do Grufopees-Ufes no *YouTube* (<https://www.youtube.com/channel/UCIzuLQq2ve0xxJwE0QZkBGQ>), proporcionando diálogos com as temáticas indicadas pelo grupo como relevantes, nesse momento em que os profissionais vivenciam a pandemia de Covid-19 e precisam encontrar novas formas para realizar o seu trabalho. 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. Além das *lives*, o canal disponibiliza vídeos gravados e formatados, que abordam assuntos pertinentes ao campo da inclusão escolar e da formação dos profissionais da educação.

Figura 04 – Canal no YouTube do Grufopees-Ufes



Conforme já mencionado, as *lives* surgiram a partir das demandas dos municípios e foram construídas de forma colaborativa entre todos os membros do Gergees-ES. Para cada temática, foi pensado em quem faria a mediação e quem seriam os convidados a dialogar. Após o fechamento dos nomes, era criado um grupo de *WhatsApp* para que mediadores, convidados e equipe pudessem dialogar sobre a *live*, de modo a apresentar o tema proposto e discutir sobre ele e sobre a organização operacional das transmissões, conforme demonstra o diálogo abaixo, extraído de um desses grupos:

Dourado (mestrando): Oi, boa noite. Estarei na mediação técnica desta *live*.

Convidada 01: Oi. Qual *live* você indica para assistirmos e compreendermos a dinâmica?

Convidada 02: Essa informação também vai me ajudar.

Âmbar (professora universitária): Cada *live* tem uma dinâmica diferente. Sugiro assistir algumas.

Convidada 01: Gostaria de dialogar com as colegas que estarão na *live* sobre como trabalharemos, o foco que cada uma dará em sua fala, enfim, os detalhes.

Convidada 02: Acho importante. Comecei a pensar em alguns pontos. Podemos ir trocando...

Mediadora: Legal. Também quero saber os caminhos do debate.

Segundo Habermas (1989), 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.

Ressaltamos que todas as *lives* contaram com a presença de uma equipe de intérpretes de Libras, o que as tornou acessíveis à comunidade surda. Também destacamos que havia, sempre, uma organização prévia, conforme o texto abaixo:

ORGANIZAÇÃO DAS TRANSMISSÕES AO VIVO NO CANAL DO GRUFOPEES-UFES

Para que nossa transmissão ao vivo (*live*) aconteça, precisamos seguir alguns itens, detalhados abaixo:

- Em até 05 dias antes da *live* se faz necessário enviar um resumo de sua apresentação para que possamos encaminhar aos intérpretes de Libras.
- Se houver algum material para projeção, o mesmo deverá ser enviado em até 02 dias antes (sugerimos que use *slides* apenas se for necessário, em especial para transmitir gráficos, tabelas e/ou imagens).
- Solicitamos também que nos envie *links* de artigos e sites sobre a temática que irá discutir para que possamos disponibilizar na descrição do vídeo.
- O programa que utilizamos para realizar a *live* é o *Streamyard*. Ele é *on-line*, ou seja, não é necessário baixar nenhum aplicativo. Iremos enviar um *link* no dia da *live* para os convidados. Basta clicar neste *link* e serão encaminhados ao programa.
- Pode ser acessado pelo computador (com câmera) e/ou pelo celular. Entretanto, pelo computador, temos um melhor enquadramento no *YouTube*.
- Quem for assistir irá acessar pelo canal do Grufopees-Ufes no *YouTube*.
- No dia da *live* iremos enviar o *link* de participação em até 01 hora antes do horário agendado para que possamos fazer os testes finais.
- Qualquer dúvida, podem entrar em contato conosco.

Dessa forma, no período de maio a outubro de 2020, foi realizado um total de 12 *lives*, com diversos temas, conforme apresentado na tabela 07, e que se encontram disponíveis no canal do Grufopees-Ufes, no *YouTube*. Ressaltamos que algumas das *lives* alcançaram, sozinhas, mais de 21 mil visualizações e juntas alcançaram mais de 108 mil visualizações, o que nos faz refletir sobre a potencialidade de disseminação que essa ferramenta virtual possibilita, em tempos de afastamento social.

Tabela 08 – Lives realizadas no Canal no YouTube do Grufopees-Ufes

Data	Tema	Participantes, Mediadores e Intérpretes de Libras
23/05/2020	Diálogos sobre formação de professores em tempos de pandemia	Prof. ^a Dr. ^a Sumika de Freitas (Sedu-ES), Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes), Prof. ^a Mara Rubia Fonseca (PMS) e Prof. Mestrando Rafael Carlos Queiroz (Ufes/Viana)
04/06/2020	Financiamento da educação na atualidade e suas repercussões na Educação Especial	Prof. ^a Dr. ^a Gilda Cardoso de Araújo (Ufes), Prof. ^a Dr. ^a Vanessa Dias Bueno (USP) e Prof. ^a Dr. ^a Marileide Gonçalves França (Ufes). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Lucian Carlos
18/06/2020	O trabalho colaborativo na Educação Especial: possibilidades em tempos de pandemia	Prof. ^a Joziane Jaske Buss (CREI/SMJ); Prof. ^a Vanize Espíndula (CREI/SMJ); Prof. ^a Natieli Dalleprane Berger (SMJ) e Prof. ^a Natalina das Graças Butke de Souza (SMJ). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira
25/06/2020	Alfabetização e deficiência intelectual em debate	Prof. ^a Dr. ^a Rita de Cássia Barbosa Magalhães (UFRN); Prof. Ms. Andrialex William da Silva (UFRN) e Prof. ^a Ms. ^a Fernanda Nunes da Silva (SEME-Vitória/Sedu-Serra). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira
09/07/2020	Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia	Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Zerbato (USP), Prof. ^a Mestranda Ana Lúcia Sodré de Oliveira (SEME-Vitória) e Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira
16/07/2020	Inclusão, currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas	Prof. ^a Dr. ^a Denise Meyrelles de Jesus (Ufes), Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira (Ufes) e Prof. ^a Dr. ^a Sumika de Freitas (Sedu-ES). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira
23/07/2020	Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes), Prof. ^a Dr. ^a Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane (Sedu/GEE-Serra e SEME/Cariacica) e Prof. ^a Gabriela Roncatt (SEMED/Viana). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira
30/07/2020	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD), Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ), Prof. ^a Dr. ^a Michele Aparecida de Sá (UFMG) e Prof. ^o Ms. Patrick Kuster (CREI-DM)/Ufes). Intérpretes: Kézia França de Oliveira e Warlen Carlos dos Santos
13/08/2020	Inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior	Prof. ^a Dr. ^a Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (FACED-ICH / NAIA-UNIFESSPA), Prof. Dr. Douglas Ferrari de Melo (Ufes) e Prof. Ms. Rayner Raulino (UNESC). Intérpretes: Kézia França de Oliveira, Warlen Carlos dos Santos e Lucian Carlos
27/08/2020	Inclusão da pessoa com deficiência no	Prof. ^a Dr. ^a Josiane Beltrame Milanese (Ifes), Prof. ^a Ms. ^a Sirlei Ferreira da Silva Goulart (Ifes) e Prof. ^a Fernanda Simões

	Ensino Médio e Profissional	(Sedu/ES). Intérpretes: Kézia França de Oliveira e Warlen Carlos dos Santos
10/09/2020	Escola, deficiência e contextos empobrecidos em debate	Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho (Ufes), Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (Ufes) e Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes). Intérpretes: Kézia França de Oliveira e Warlen Carlos dos Santos
02/10/2020	Custo Aluno Qualidade (CAQ) no Fundeb e a Educação Especial	Prof. Dr. Thiago Alves (UFG), Prof. ^a Dr. ^a Marileide Gonçalves França (Ufes) e Prof. ^a Dr. ^a Sumika Freitas (Sedu/ES). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do canal do Grufopees-Ufes (2021)

O mediador era, então, 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. A proposição do agir comunicativo de Habermas (2012) pode contribuir para a compreensão desses conflitos de interesses, pois torna fundamental a mediação entre os diferentes sujeitos, visando a processos de aprendizagem que podem resultar na transformação do mundo, onde a “[...] a mediação não se estabelece numa relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas” (GIVIGI, 2007, p. 158).

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).

Além das *lives* no canal, também foram construídos diferentes vídeos denominados “Tecendo Diálogos”, nos quais os profissionais da Educação Especial, como gestores e professores que atuam nas redes de ensino, falaram sobre sua participação no grupo de pesquisa, em parceria com a Universidade, e sua prática, no contexto de atuação.

Figura 05 – Série Tecendo Diálogos



Essa série especial contabiliza 04 vídeos, que foram realizados com duas gestoras municipais de educação especial e duas técnicas, que atuam nas secretarias de educação municipais, todas participantes do grupo de pesquisa. A intenção era que as profissionais pudessem partilhar seus entendimentos sobre a autorreflexão crítica e sobre as possibilidades que o grupo de pesquisa traz aos seus participantes. Para essa série “Tecendo Diálogos”, criamos um roteiro que era disponibilizado aos profissionais participantes. Após o envio dos vídeos, fazíamos a edição e a publicação no canal de *YouTube* do Grufopees-Ufes. Somados, os vídeos ultrapassam mil e quinhentas visualizações.

ROTEIRO DOS VÍDEOS PARA O “TECENDO DIÁLOGOS”, NO CANAL DO *YOUTUBE*

📺 Podem gravar um vídeo inteiro (aproximadamente 5min) ou gravar três vídeos curtos (cada um com no máximo 2min). 📺

O objetivo é tentar dialogar respondendo três questões norteadoras:

1. Apresentação (nome, função e município) e qual seu envolvimento com o Grufopees-Ufes?
2. Quais as ações desenvolvidas no município a partir dos estudos realizados com o Grufopees-Ufes?
3. Como você compreende a autorreflexão crítica?

- 👉 Os vídeos devem ser gravados na horizontal (celular deitado).
- 👉 Procure um local silencioso para não haver ruídos nos áudios.
- 👉 O ambiente deve possuir boa iluminação para que o vídeo não fique escuro.
- 👉 Dê preferência a lugares com fundo liso ou com poucos objetos.
- 👉 Sugiro gravar da cintura para cima e que esteja centralizado no vídeo.
- 👉 Quando for enviar os vídeos, favor enviar: nome completo, função e município que vocês queiram que estejam na descrição do vídeo.
- 👉 Pode enviar diretamente para o *WhatsApp* do Rafael.

Observamos que, com o roteiro em mãos, os profissionais ficavam mais à vontade na hora da gravação dos vídeos, conseguindo, assim, apresentar suas falas com mais potência e entendimento.

Além dos vídeos citados anteriormente, o canal também possui vídeos de diálogos realizados em outros grupos de pesquisas, onde membros do Grufopees-Ufes-Ufes são convidados a tecer reflexões, e registros de seminários que ocorreram em municípios e que foram realizados através dessa parceria entre universidade e secretarias municipais de educação.

Como fazemos parte de um Mestrado Profissional, temos como proposta realizar um Produto Educacional, em um formato que comunique aspectos da pesquisa, de modo a ter uma circulação, na sociedade, maior que o próprio texto da dissertação. Assim, apresentamos como produto o canal de *YouTube* do Grupo de Pesquisa Grufopees-Ufes, construído de forma colaborativa entre o pesquisador-universitário, integrantes do Grufopees-Ufes e os pesquisadores-participantes. Nossa participação, enquanto

mestrando, além de criar colaborativamente o canal, foi de organizar e editar os vídeos gravados e as *lives*.

6.2.2 Possibilidades com o uso do *Facebook* e *Instagram*

Lançado em território brasileiro em 2008, o *Facebook* é uma mídia social e rede social virtual com acesso gratuito e internacional. Devido à facilidade de acesso e a intencionalidade de comunicação, criamos a página do Grufopees-Ufes no *Facebook*, acessada através do *link* <https://www.facebook.com/Grufopees-ufes> e que hoje contabiliza mais de mil seguidores.

Dentre as suas funções, podem-se partilhar propostas, publicações de interesse comum para os seguidores, realizar chats para trocas de informações pré-estabelecidas em tempo real, criar e divulgar eventos e a possibilidade de diálogos reflexivos por meio dos comentários. Isso o torna um espaço inovador, que permite a ocorrência de interações, socializações e aprendizagem colaborativa em rede, através do diálogo e da construção coletiva de conhecimentos entre os sujeitos.

Além disso, podemos compreender e utilizar a rede social também como um espaço para a formação continuada informal do docente. Diversos grupos e páginas no *Facebook* são direcionados com fins pedagógicos e como uma rede de compartilhamento e troca de experiências e materiais. É uma maneira de unir/reunir grupos de diversos lugares do mundo para discutir situações/casos pontuais.

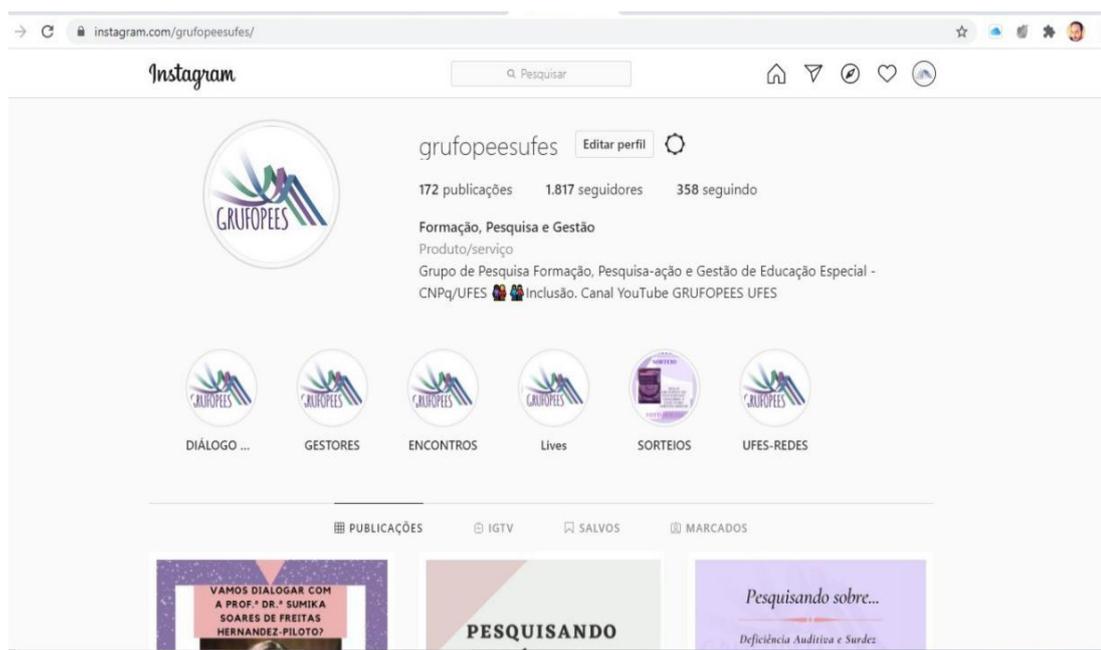
Figura 06 – *Facebook*



Assim como no *Facebook*, o Grufopees-Ufes possui uma página no *Instagram*, com mais de 1.800 seguidores, sendo 49,3% da Região Metropolitana da Grande Vitória e outros 50,7% de outras regiões do Espírito Santo e do Brasil. Tendo um alcance de mais de 2.800 contas em suas postagens, a página pode ser acessada pelo link <https://www.instagram.com/Grufopees-ufes>. Entre as publicações postadas, podemos encontrar a divulgação de eventos, sugestões de literaturas científicas e bibliográficas, além de diálogo com autores/pesquisadores do Brasil e do Mundo.

A potencialidade do *Instagram* é observada por se tratar de uma mídia social que cria oportunidades para a publicação e gestão de textos, que podem envolver atividades de leitura e da produção textual, por meio de texto verbal, fotos e de vídeos curtos, além de interação, colaboração, trocas, partilhas e aprendizagem em comum.

Figura 07 – *Instagram*



Em suma, a finalidade das redes sociais, segundo Patrício e Gonçalves (2010), é de possibilitarem espaços de encontros, troca de informações, interações, discussões de ideias e temas de interesse comum. Essas proposições permitem que os indivíduos, em um ambiente informal como o *Facebook* e o *Instagram*, se comuniquem e interajam, principalmente neste período de afastamento social. Dessa forma, as redes sociais, bem como as diversas ferramentas tecnológicas, são compreendidas como alternativas do processo de interação social, uma vez que

[...] nesse processo de inovação de modelo de sociedade, a educação, como instituição que produz e reproduz a cultura, não poderá ficar à margem. Ainda que não se goste da tecnologia, não há como negá-la, até porque sua função social primeira é garantir espaço para inovações que permitam aprendizagem de qualidade (ALVES, 2007.p.167).

Figura 08 – Interação no *Instagram*



A imagem acima, retirada do *Instagram* do Grufopees-Ufes, nos revela um pouco da interação realizada a partir das postagens. Assim, nossa intencionalidade é de aproximação, como nos aponta a fala da aluna de graduação e participante do Grufopees-Ufes:

Temos muitas interações dos profissionais das redes de ensino, tanto capixabas quanto de outros estados, e isso faz a gente se aproximar deles. Por meio de um post, eles nos dizem de suas angústias e demandas, além de nos dizer de suas realidades, o que é realizado em seu contexto, o que não é. E, por outro lado, eles também passam a conhecer o que nós, do grupo de pesquisa, fazemos, quais são as nossas linhas de pesquisa, as nossas intencionalidades, posicionamentos, nossas lutas. Muitos, inclusive, manifestam o interesse de participar das discussões do Grufopees-Ufes (VIOLETA, 2021).

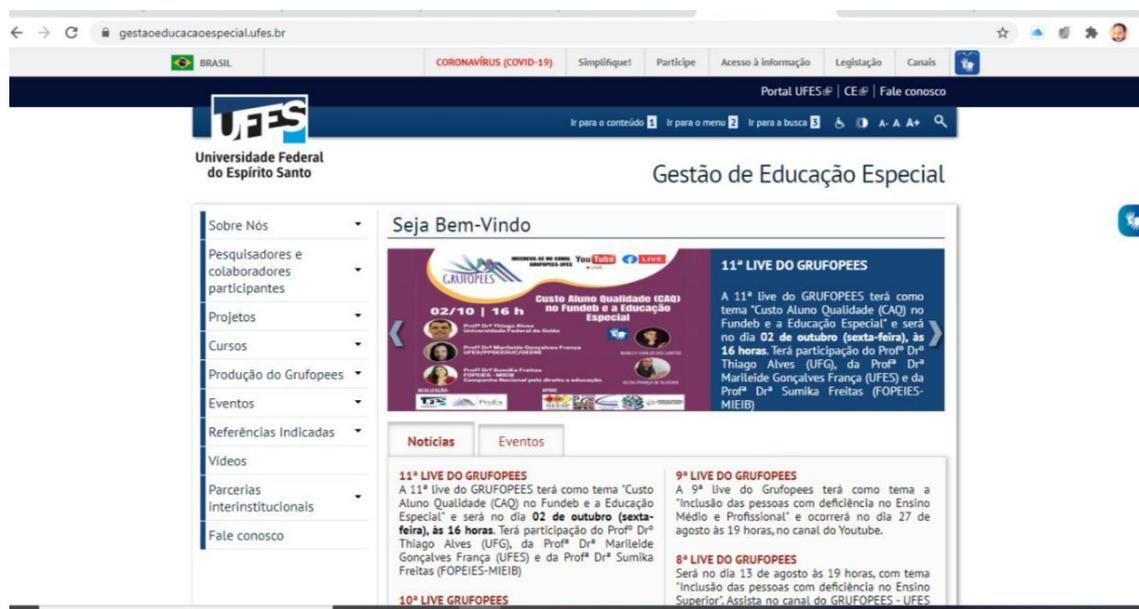
Destacamos assim, que as séries criadas tanto no *Instagram* quanto no *Facebook*, têm possibilitado uma grande interação entre os participantes, que tecem diálogos na caixa de comentários e sugerem novos debates, o que vem ao encontro de nossa intencionalidade, que é promover discussões reflexivas nesses espaços virtuais.

6.2.3 A potencialidade do *website*

Criado através de um movimento da pesquisa realizado em 2014 e hospedado na plataforma oficial da Ufes, o *website* do Grufopees-Ufes, com acesso pelo link <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br>, possui diversas abas que contribuem para o processo de formação dos profissionais da educação, em especial no que tange à questão da inclusão escolar.

Silva e Almeida (2014) explanam sobre os movimentos disparadores que influenciaram a construção do *website* como ferramenta virtual, o que os desafiou a constituir novos modos de produção de conhecimentos e estabelecimento de redes de colaboração entre os atores/autores do processo de construção e implementação das políticas públicas de formação continuada. Com isso, após a realização de grupos focais (GATTI, 2005) o desafio de compreender a utilização das tecnologias como ferramenta de trabalho colaborativo foi proposto aos gestores, e por eles aceito.

Figura 09 – *website*



Naquele momento, conforme aponta Silva, R. (2014), os gestores indicaram quais eram as demandas para a constituição do *website* como processo de materialização das propostas de formação continuada construídas para seus municípios e superintendências, bem como que o site poderia se constituir em ferramenta para diálogos, formação e publicação de artigos e relatos sobre as ações políticas e práticas educacionais no Estado.

Atualmente, dentre as abas, podemos destacar a disponibilidade das produções bibliográficas, acadêmicas e técnicas do Grufopees-Ufes e as indicações de textos bibliográficos sobre diversos assuntos da área educacional, incluindo legislações educacionais e livros completos. Além disso, o site é um canal de comunicação e divulgação de eventos e de projetos de pesquisa e extensão realizados pelo Grufopees-Ufes.

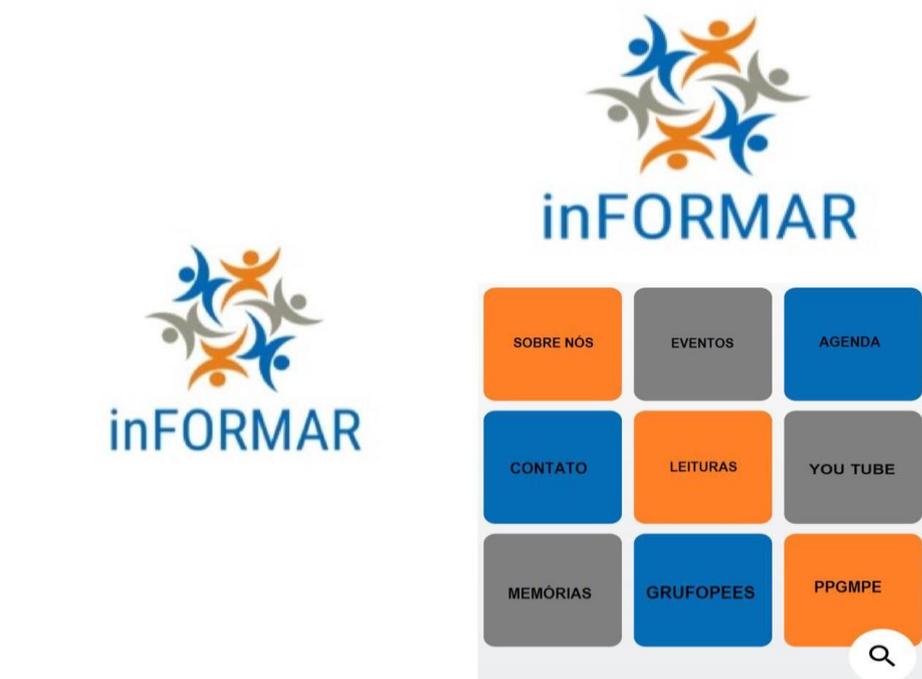
6.2.4 Criação e concepção do Aplicativo InFormar

Conforme nos aponta o Dicionário Online de Português, aplicativos são programas de *software* presentes em celulares *Android*, *iPhone* (iOS), e em outros diversos dispositivos inteligentes, como *smart* TVs. Os aplicativos podem ser gratuitos ou pagos e desempenham diversas funções: mensageiros online, *streaming*, gerenciadores, editores de fotos e vídeos etc.

Ao pensarmos em processos de formação que possam agregar novas tecnologias, facilidade de acesso e diálogo, iniciamos a criação de um aplicativo para celular, intitulado de “InFormar”, que pode ser acessado pelo *link* https://pwa.fabricadeaplicativos.com.br/informar_2448803. O aplicativo tem como objetivo agrupar informações, notícias, textos e vídeos para o processo de formação dos profissionais da educação. É pensado como uma maneira mais prática de acesso do profissional à informação e à formação, pois contém, em aparelhos de celular, o caminho rápido, organizado e prático para materiais selecionados.

Assim, o aplicativo possui ícones que levam a informações, como textos selecionados para estudos, vídeos disponibilizados no canal do *YouTube*, agenda de eventos e cursos de extensão, memórias fotográficas e dados para contatos, além de direcionar, através de *links*, para os *websites* do Grufopees-Ufes e do PPGMPE, conforme podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 10 – Aplicativo InFormar



As redes sociais possibilitam a comunicação, a interação e a colaboração entre os sujeitos, motivo pelo qual pesquisadores têm se interessado pelo tema, destacando a facilidade na formação de grupos entre estudantes e professores, na interação e compartilhamento de informações entre eles. Nessa perspectiva, os sites de redes sociais vêm sendo utilizados no lugar de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou *Learning Management Systems* (LMS) ou em colaboração com eles (MATTAR, 2012, p. 29).

Incorporar o uso das redes sociais nas práticas cotidianas é um processo que deve ser natural, pois estamos inseridos numa sociedade tecnológica. Para Moraes (1997, p.5), “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas, sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”.

Afinal, novas ferramentas de ensinar e aprender não significam ruptura com o que já está consolidado, mas requerem flexibilidade e criatividade, qualidades que podem fazer toda a diferença nos processos formativos. Assim, o aplicativo é um facilitador de acesso aos arquivos, sejam textos ou vídeos, de forma rápida e organizada, e que pode ser feito através do celular.

5.3 O MINICURSO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS

As ações fomentadas durante os encontros virtuais do Gergees-ES, conforme pudemos dialogar no início deste capítulo, decorreram da necessidade de processos formativos, em tempos de afastamento social provocado pela pandemia da Covid-19.

Diante dos desafios e possibilidades de utilizar as ferramentas virtuais para desenvolver esses processos formativos, foi realizada, de forma colaborativa, a construção de *lives* temáticas, que, juntas, formariam um minicurso, envolvendo currículo e práticas pedagógicas que pudessem contribuir para o processo de inclusão escolar.

Dessa forma, surgiu a elaboração e a realização do minicurso "**Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo**", que teve como objetivo contribuir com os processos formativos, promovendo debates e aprofundamento de temáticas acerca do currículo, das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo, numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive àqueles que são público-alvo da Educação Especial.

O minicurso foi realizado através de uma parceria que envolveu o Grufopees-Ufes e o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – NEESP –, fazendo parte das atividades do Projeto de Extensão "Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial", com registro na Proex nº 239, que acontece em parceria com as redes de ensino do Espírito Santo (estadual e municipais).

Realizado durante quatro quintas-feiras do mês de julho de 2020, no canal do *YouTube* do Grufopees-Ufes, o minicurso teve como público-alvo professores, pedagogos, gestores, alunos da graduação e da pós-graduação, familiares e demais interessados, que receberam certificação de 16 horas. Contou com a divulgação nas redes sociais do Grufopees-Ufes, no *website* oficial da Ufes e nos *sites* e redes sociais de prefeituras de diversas regiões do Espírito Santo.

Figura 11 – Divulgação do Minicurso



TEMA	DEBATEDORES	DATA
Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia	Prof.ª Dr.ª Ana Paula Zerbato (USP) Prof.ª Mestranda Ana Lúcia Sodré de Oliveira (SEME-Vitória) Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (CE/PPGE/PPGMPE/UFES)	09/07 às 19h
Inclusão, currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas	Prof.ª Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus (CE/PPGE/UFES) Prof.ª Dr.ª Alexandro Braga Vieira (CE/PPGMPE/PPGE/UFES) Prof.ª Dr.ª Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto (SEDU/ES - CNDE - FOPEIES)	16/07 às 19h
Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (CE/PPGMPE/PPGE/UFES) Prof.ª Dr.ª Karolini Galimberti Patuzzo Breciane (SEDU/GEE-Serra e SEME-Cariacica) Prof.ª Gabriela Roncatt (SEMED-Viana)	23/07 às 16h
Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	Prof.ª Dr.ª Washington Cesar Shoti Nozu (UFGD) Prof.ª Dr.ª Allan Rocha Damasceno (UFRJU) Prof.ª Dr.ª Michele Aparecida de Sá (UFMG) Prof. Mestrando Rafael Carlos Queiroz (PPGMPE/UFES)	30/07 às 19h

Assista e inscreva-se no canal GRUFOPEES-UFES

Siga-nos em nossas redes sociais: @grufopeesufes
Site: <http://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/>

As temáticas do minicurso, que acabou por totalizar mais de 66 mil visualizações no canal do *YouTube*, foram: a) Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia; b) Inclusão, currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas; c) Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis; e d) Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo.

Na primeira *live* do minicurso, realizada no dia 09 de julho de 2020, tivemos como tema o “Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia”, como convidadas a Prof.ª Dr.ª Ana Paula Zerbato (USP) e a Gestora de educação especial Ana Lúcia Sodré de Oliveira (SEME/Vitória) e como mediadora a Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (Ufes). O vídeo já foi visualizado 21.506 vezes e possui mais de 1.400 comentários.

Nesse primeiro encontro, foi explicada a dinâmica que iria ocorrer durante as transmissões das *lives* e como iria acontecer a certificação. Para a certificação, era necessário seguir algumas informações, conforme descrito abaixo:

- Assistir às quatro *lives* transmitidas no *Youtube*, no canal do Grufopees-Ufes;
- Participar do *chat*. Ao entrar, colocar seu nome completo e vinculação institucional e refletir/trazer questões durante a *live*;

- c) Fazer um comentário em cada *live*: o *chat* desaparece quando a *live* se encerra, portanto, é importante comentar na aba de comentários que aparece abaixo do vídeo durante a transmissão;
- d) Dar um *like* para dizer se gostou ou não da *live*;
- e) Ao final das quatro *lives*, enviar um e-mail para Grufopees-Ufes neesp.ufes@gmail.com, contendo:
 - Nome completo;
 - Em qual público-alvo se enquadra;
 - Formação inicial e continuada;
 - Caso atue na educação, há quanto tempo;
 - Qual sua atual função;
 - Quais as principais tensões hoje vividas em seu contexto de atuação;
 - Quais possibilidades apontam como caminhos que precisamos trilhar;
 - Reflexão dizendo de que forma o minicurso contribuiu para sua formação;

Algumas reflexões realizadas durante a *live* nos dizem que, neste contexto de pandemia, com o ensino remoto, algumas possibilidades foram apontadas: as práticas devem ser realizadas a partir de um levantamento de demandas juntamente com os professores, familiares e alunos e sempre ter meios de comunicação entre esses sujeitos, tais como e-mail, grupo de *WhatsApp*, redes sociais, google meet, zoom, entre outras plataformas. O diálogo e o planejamento que ocorriam de forma presencial precisam ser previstos por meio da tecnologia, trabalhos interdisciplinares, possibilidades de participação nas atividades remotas, acesso e aprendizado e não como um trabalho separado.

Além disso, o currículo precisa ser para todos os alunos, não devendo existir um currículo paralelo para os alunos PAEE e, sim, uma adaptação do currículo comum conforme as especificidades dos alunos. Ademais, define-se como ensino colaborativo o trabalho conjunto do professor regente e do professor de educação especial para possibilitar a escolarização de todos, sendo o foco central a sala de aula. Por fim, em contexto de ensino colaborativo, a hierarquização se transforma em liderança compartilhada, ou seja, é preciso haver confiança e apoio mútuo entre os profissionais, que permitam que todos os saberes sejam utilizados em prol da melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Figura 12 – Divulgação da *live* “Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia”

The banner features the GRUFOPEES logo at the top left, with the text 'INSCREVA-SE NO CANAL GRUFOPEES-UFES' and a YouTube LIVE icon. The main title is 'ENSINO COLABORATIVO: PLANEJAMENTO E PRÁTICAS NO CONTEXTO ATUAL DE PANDEMIA' in large blue letters. Below the title, the date and time are '09/07 | 19 H'. Three speakers are listed with their photos and titles: Prof.ª Dr.ª Ana Paula Zerbato (Docente da Área de Educação Especial da Faculdade de Educação da USP), Prof.ª Mestranda Ana Lúcia Sodré de Oliveira (Gestora de Educação Especial/SEME/Vitória), and Prof.ª Dr.ª Mariângela Lima de Almeida (Docente do Centro de Educação/PPGE / PPGMPE da UFES). Two other speakers are shown in smaller circular frames: Warlen Carlos dos Santos and Kézia França de Oliveira. At the bottom, logos for organizing and supporting institutions are displayed, including UFES, ProEx, NEESP, FEUSP, PGE, UFES, Governo do Estado do Espírito Santo, and Prefeitura de Vitória.

Na segunda *live* do minicurso, realizada no dia 16 de julho de 2020, tivemos como tema “inclusão, currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas”, em que participaram como convidados a Prof.ª Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus (Ufes) e o Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira (Ufes) e como mediadora a Prof.ª Dr.ª Sumika Freitas (SEME/Vitória). Essa *live* teve um total de 17.846 visualizações e 1.317 comentários.

Como reflexões, trazemos que a BNCC está atrelada à ideia de uma educação de qualidade, mas qualidade para quem? Esse currículo é pensado a partir e para um modelo de aluno, e só posteriormente se pensa no que fazer para outros educandos, que se distanciam desse modelo. Além disso, são absorvidas influências das agências internacionais e nacionais de avaliações de larga escala que, em nome do ensino de qualidade, promovem processos de exclusão de múltiplos grupos sociais nos currículos escolares.

Esse cenário experienciado hoje e entrelaçado aos pressupostos da educação especial nos permite pensar sobre como as propostas curriculares rígidas fortalecem a defesa da flexibilização curricular. Se uma questão se apresenta como demanda da

turma, por que não trabalhar entrelaçando-a ao conteúdo previsto no momento? Estes tempos exigem uma quebra do padrão conteúdo/idade. Ademais, precisamos ter condições físicas e sanitárias para que os alunos estejam seguros em seu retorno às aulas presenciais, caso contrário, seria impossível pensar que todos terão acesso igual ao conhecimento escolar.

Figura 13 – Divulgação da *live* “Inclusão, currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas”

INSCREVA-SE NO CANAL GRUFOPEES-UFES

YouTube
LIVE

GRUFOPEES

**INCLUSÃO, CURRÍCULO E
BNCC: IMPLICAÇÕES
PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

16/07 | 19 H

PROF.ª DR.ª DENISE MEYRELLES DE JESUS
CE/PPGE/UFES

PROF. DR. ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
CE/PPGMPE/PPGE/UFES

PROF.ª DR.ª SUMIKA FREITAS
SEDU/ES-CNDE-FOPEIES

WARLEN CARLOS DOS SANTOS

KÉZIA FRANÇA DE OLIVEIRA

REALIZAÇÃO:

UFES UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

GRUFOPEES

ProEx PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

APOIO:

NEESP

PGE

UFES

EDUCAÇÃO

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Na terceira *live* do minicurso, realizada no dia 23 de julho de 2020, tivemos como tema “Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis”. A *live* contou com as convidadas Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (Ufes), Prof.ª Dr.ª Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane (Sedu/Serra e SEME/Cariacica) e com a mediadora Gestora de educação especial Gabriela Roncatt (SEMED/Viana). O vídeo já foi visualizado 14.239 vezes e possui 1.446 comentários.

Durante o diálogo, as convidadas trouxeram que a sala de aula é um espaço que possui diversidade e subjetividade. Portanto, é preciso o reconhecimento dessa heterogeneidade por parte dos profissionais da educação, para que, no ato do

planejamento, consigam contemplar ações que envolvam todos os estudantes na aula, auxiliando para que eles consigam se apropriar do conhecimento.

Além disso, é essencial, para o ensino em multiníveis, ensinar com diferentes metodologias para todos os alunos, não as modificando apenas para o aluno de educação especial, ou seja, é fundamental levar em conta que os alunos estão em diferentes níveis de aprendizagem. Outro ponto importante é a avaliação formativa do processo, para se entender o que funciona, o que é necessário melhorar, onde atuar com os alunos. Trata-se de uma avaliação que contribuirá tanto com a prática do educador quanto com o aprendizado do educando.

O trabalho pedagógico, numa perspectiva de colaboração entre todos os profissionais na escola, acarreta o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Esse trabalho colaborativo pode ser constituído por dois ou mais profissionais que buscarão trabalhar juntos em prol de um objetivo/meta comum, que é beneficiar todos os educandos.

Figura 14 – Divulgação da *live* “Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis”

INSCREVA-SE NO CANAL GRUFOPEES-UFES

You Tube
• LIVE

GRUFOPEES

PLANEJAMENTO COLABORATIVO E ENSINO EM MULTINÍVEIS

23/07 | 16 h

PROF.ª DR.ª MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA
CE/PPGMPE/PPGE/UFES

PROF.ª DR.ª KAROLINI GALIMBERTI PATTUZZO BRECIANE
SEDU/GEE-SERRA e SEME-CARIACICA

PROF.ª GABRIELA RONCATT
SEMED-VIANA

WARLEN CARLOS DOS SANTOS

KÉZIA FRANÇA DE OLIVEIRA

REALIZAÇÃO: UFES, GRUFOPEES, ProEx, NEESP, UFES

APOIO: NEESP, UFES, GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA, VIANA

Na quarta e última *live* do minicurso, realizada no dia 30 de julho de 2020, tivemos como tema “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”, que teve como convidados o Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD), o Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ) e a Prof.^a Dr.^a Michele Aparecida de Sá (UFMG) e como mediador o Prof. Ms. Patrick Kuster (CREI/Domingos Martins). O vídeo possui 12.770 visualizações e mais de mil comentários.

Em seus diálogos, os convidados trouxeram que é preciso investir na transversalidade da educação especial com a educação do campo, isto é, pensar em uma escola que contemple as diferentes identidades camponesas e indígenas, além das singulares dos alunos PAEE.

Defendemos então, a construção de um AEE a partir das múltiplas culturas, saberes, vivências, experiências e dos valores, pois, em muitos contextos rurais, o AEE, no formato de sala de recursos, tem se mostrado inadequado, pela exigência do contraturno, pelo funcionamento das escolas e pela dificuldade do transporte escolar.

É necessário pensar a formação profissional das pessoas que moram no campo, pois, em sua maioria, os professores que atuam em contexto rural residem em locais urbanos e se deslocam para o campo a fim de atuarem em sala de aula. Precisamos, então, abandonar modelos urbanos, que não consideram a realidade rural e investir em uma escola que seja pautada na solidariedade e dignidade camponesa, considerando quem são os moradores do campo, quais são as suas demandas e respeitando suas heterogeneidades e singularidades.

E como pensar numa escola inclusiva numa sociedade que é tão excludente? Nós precisamos pensar a educação não só como transformação, mas como resistência e como democracia, como afirmação e reafirmação da democracia. Pensar em uma escola democrática, em políticas públicas que atendam as especificidades da educação do campo e da educação escolar indígena. E pensar isso é pensarmos numa educação regular, pública, com acesso, permanência e de qualidade para todos.

Figura 15 – Divulgação da *live* “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”

INSCREVA-SE NO CANAL GRUFOPEES-UFES

YouTube LIVE

facebook LIVE

GRUFOPEES

30/07 | 19 h

INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

PROF. DR. WASHINGTON CESAR SHOITÍ NOZU (UFMG)

PROF. DR. ALLAN ROCHA DAMASCENO (UFRRJ)

PROF.ª DR.ª MICHELE APARECIDA DE SÁ (UFMG)

PROF. MS. PATRICK KUSTER (CREI DOMINGOS MARTINS/PPGE/UFES)

WARLEN CARLOS DOS SANTOS

KÉZIA FRANÇA DE OLIVEIRA

REALIZAÇÃO: UFES, ProEx, NEESP, PGE, UFES

APOIO: EM EDUCAÇÃO, educação, LEPEDI, GEPEI, CREI

A participação dos diversos profissionais da educação e familiares nas *lives* do minicurso gerou debates muito potentes, com muitas dúvidas e esclarecimentos. Além disso, o retorno que tivemos dos participantes foi especialmente positivo, com considerações de que o minicurso contribuiu 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. Podemos observar tais ponderações em muitas reflexões enviadas pelos participantes, através do e-mail, como estas:

O minicurso proporcionou o diálogo e a troca de experiências entre profissionais que estão enfrentando os mesmos desafios e dificuldades, possibilitando, assim, uma reflexão mais profunda sobre as reais necessidades do momento. Os debates vieram dar um destaque especial na necessidade de trabalhar em equipe e pensar junto, unindo os saberes dos profissionais de diferentes áreas. O planejamento coletivo não é fácil e exige dedicação de todos os envolvidos no processo, porém ele é essencial para que o nosso trabalho faça a diferença na vida do estudante (T.K., PROFESSORA, 2020).

Durante esse momento de pandemia, pudemos experimentar estar juntos, pensando nessas possibilidades de ação, mesmo estando distantes fisicamente. É incrível como o trabalho remoto pode nos apresentar e mostrar a importância de nos reunirmos para refletir sobre nossa ação pedagógica. Temos tido a oportunidade de pensar, refletir, avaliar, agir coletivamente para propiciar vivências para as nossas crianças. E esses momentos na escola quase não são possíveis (P.P.G.D.A., PROFESSORA, 2020).

Acredito que esse minicurso traz reflexões importantes que nos deixam atentos às diversas situações no contexto da nossa prática, pensar um currículo para que de fato seja um currículo vivido, valorizar as práticas de educação inclusiva para que elas sejam prioritariamente pensadas e tenham lugar de destaque na educação, as aulas remotas, o uso das tecnologias e muito mais. São muitos os desafios, mas vejo o curso como um alerta, um apelo para o novo e temos que estar atentos e dispostos a aprender (M.R.S., PROFESSORA, 2020).

Além disso, percebemos, através deste tecer virtual, as possibilidades de diálogos que o minicurso oportunizou 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, 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).

Ressaltamos, ainda, que o minicurso foi utilizado 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*, devido à pandemia da Covid-19, ocasionando uma tecitura muito maior do que fora planejado, transformando as teorias discutidas virtualmente em ações práticas na realidade das escolas. Portanto, acreditamos que o minicurso tenha 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, assim como os nós dos bordados, 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. Se nós pensamos no uso da internet, também encontramos o desafio de estarmos conectados, ao mesmo tempo, com milhares de outras pessoas, ocasionando a lentidão e problemas de conexões, num verdadeiro caos cibernético.

Dessa forma, entre desafios e tensões, fomos tecendo com os membros do Gergees-ES as possibilidades apresentadas. E dos desdobramentos e contornos que esse movimento disparado pelo Gergees-ES foi possibilitando, em diferentes cenários, o Grupo de Estudo-Reflexão “CJV” é um deles. A possibilidade de um processo formativo, a partir das temáticas e discussões realizadas no minicurso, passa então a uma análise em um contexto micro, na escola na qual estamos como gestor. Assim, no próximo capítulo, trazemos este tear com os profissionais da escola que aceitaram o convite de dialogar conjuntamente conosco.

CAPÍTULO 6

O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO VIRTUAL COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

Como desdobramento dos espaços virtuais apresentados nos capítulos anteriores e motivados pela reflexão gerada pelo minicurso promovido em colaboração com o Gergees-ES, este capítulo apresenta os processos formativos vivenciados pelo grupo de estudo-reflexão “CJV”. Considerando o objetivo da pesquisa, que é analisar as possibilidades e os desafios para a formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, no contexto de pandemia, visando a contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial, trazemos aqui as tecituras desenvolvidas nos diálogos virtuais com os profissionais das escolas, em especial no que tange às concepções de formação continuada pensadas nesse grupo.

Dessa forma, os dados aqui apresentados são provenientes do questionário semiestruturado (feito a partir da ferramenta *Google Forms*), aplicado junto aos professores, pedagogos e coordenadores da escola, dos quais tivemos o retorno de 38 profissionais. Utilizamos também as transcrições das gravações dos encontros do grupo de estudo-reflexão, que foram realizados de forma virtual.

Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e analisados à luz da teoria comunicativa de Habermas, uma vez que, quando se trata de um estudo acadêmico científico, não basta apenas produzirmos/recolhermos os dados de pesquisa, há de se organizar e analisar os dados produzidos (ESTEVES, 2006). Assim, 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.

Com o olhar geral do grupo maior, podemos pensar a escola enquanto propulsora de um movimento propício de formação continuada, entendendo que a formação continuada seria uma das possibilidades fundamentais para (re)significação da inclusão escolar, proporcionando o desenvolvimento do profissional para lidar com

as diversidades. Vale ressaltar que somente a participação dos professores no papel de incluir não basta, é preciso um trabalho pedagógico coletivo e amplo, com todo o grupo escolar, fundado em um projeto político-pedagógico eficaz, aberto às diferenças e que de fato funcione.

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de uma formação com significado para os envolvidos, que parta das demandas deles, em que todos tenham direito à fala, possam se expressar e opinar de forma crítica. Segundo Almeida (2010), para proporcionar a criticidade, é necessário aproximar a teoria da prática, o conhecimento do interesse, sem prejuízo um do outro. Para Habermas (2000, p. 143), “[...] a racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo”. Assim, a autorreflexão “é ao mesmo tempo intuição e emancipação, compreensão e libertação de toda a dependência dogmática [...] É no ato de autorreflexão que a razão se mostra como interessada...” (HABERMAS, 2011, p. 261).

6.1 AS TECITURAS DESENVOLVIDAS NOS DIÁLOGOS VIRTUAIS COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

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, os professores, pedagogos, coordenadores e diretor de uma escola pública da rede municipal de Viana/ES. Buscamos desenvolver nossa pesquisa a partir de espirais autorreflexivas coletivas que envolvem planejamento, ação, observação, reflexão (ALMEIDA, 2010).

Como coautores desta pesquisa, o grupo de estudo-reflexão foi iniciado por profissionais que aceitaram o convite de tecer juntos, após os diálogos provenientes da participação no minicurso. Assim, fazem parte do grupo: 06 professores regentes de anos finais, 02 pedagogas, 03 intérpretes de Libras, 01 professora de educação especial, o diretor escolar (e pesquisador desse estudo) e uma bolsista de iniciação científica da Ufes e que faz parte do Grufopees-Ufes. A partir desse espaço discursivo

virtual, o grupo realizava o levantamento de demandas/estudos, pautado em suas experiências práticas e em seus interesses individuais, para cada encontro.

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, objetivando a superação dos “[...] limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo; assim, é possível pensar em alunos e professores como sujeitos de conhecimento” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1103).

Tivemos, durante o período da pesquisa, quatro encontros do grupo de estudo-reflexão, sempre de modo virtual, utilizando a plataforma *google meet* para a realização dos diálogos. Em nosso primeiro encontro, realizado em agosto/2020, apresentamos, com a colaboração na mediação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, a pesquisa atual do Grufopees-Ufes e a nossa pesquisa de mestrado, oriunda desse processo do grupo de pesquisa. A Prof.^a Mariangela ressaltou a relevância da relação entre pesquisa e extensão, e discutiu o projeto de extensão desenvolvido. Foi explanado um pouco sobre o referencial teórico-metodológico que embasa nossa pesquisa e a perspectiva de grupo de estudo.

Após esse momento inicial, cada profissional teve oportunidade de fala, em que expectativas foram colocadas e demandas partilhadas. 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 (2004 *apud* ALMEIDA, 2010), 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! E eu acredito também que não vai acrescentar só para mim, porque eu sei que o grupo serve para meus colegas também, que também possuem dificuldades, então eu acho que até para quem tem aí mais tempo na estrada vai acrescentar muito esse grupo, 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. Além disso, Nóvoa (1997 *apud* WISCH, 2013, p. 58) afirma que a formação de professores não se constrói por acumulação de cursos e técnicas, “mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, sendo imprescindível nesse processo a valorização da pessoa do professor e dos saberes de sua prática. A esse respeito, fala o grupo:

Turquesa (Professora Regente): Eu estou pensando muito na questão da palavra né, formação continuada, é exatamente isso né, formação continuada, sempre a gente buscar a continuidade mesmo disso né, nós não somos formados, nós não estamos acabados nunca né?

Âmbar (Professora Universitária): A sua fala me fez pensar uma coisa né, eu defendo muito isso né, que a formação institucional ela não acontece sem a formação individual, mas também para a gente construir uma escola reflexiva, democrática, que propicie aos alunos a aprendizagem, a gente precisa da formação institucional.

Fúcsia (Aluna Graduação): Eu acredito que é nessa direção mesmo, eu acho que é nesse caminho de a gente aprender um com o outro, eu também estou aqui para aprender. Eu nunca tive a experiência de estar dentro de uma sala de aula, mas quando as pessoas vão se colocando... E é muito bom quando a gente vê esse processo colaborativo entre os profissionais e vê que isso dá certo nas escolas, que quando começam a compartilhar e veem que isso tá dando certo no aprendizado do aluno, porque o nosso objetivo maior é fazer esse aluno aprender, eu acredito que seja nesse caminho mesmo!

A formação continuada dos profissionais da educação tem sido entendida, hoje, como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, auxiliando professores e a gestão escolar a ponderar e melhorar todos os aspectos pedagógicos, propondo estratégias com a finalidade de sanar dificuldades e sugerir mudanças significativas para toda a comunidade escolar. 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 das mestrandas e membras do Grufopees-Ufes Prof.^a Lucimara Gonçalves Barros Brito e Prof.^a Alana Rangel Barreto Soave, que ajudaram a dialogar com o texto e com o grupo, contribuindo de forma grandiosa na colaboração entre Universidade e Escola.

O estudo ainda apresentou o surgimento da pesquisa-ação nas diferentes regiões do mundo, expondo diversas perspectivas de formação. 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 (2012), 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 do Público-Alvo da Educação Especial. 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.

Azul (Professor Regente): Há muitas barreiras para a inclusão e eu vejo pelo seguinte leque, quando nós vamos falar da inclusão escolar, daquele aluno que está lá, as barreiras muitas das vezes são barreiras assim, políticas, são barreiras sociais, barreiras econômicas.

Grená (Professora Intérprete): Os desafios que nós temos realmente é a questão dessa interação, começando pelos professores... nós né, essa questão de eu, 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 antigo, mas sempre atual, 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. A escrita de Lígia nos acorda para a visão e o conceito que temos do diferente e nos faz perceber que o diferente não é aquilo que é, mas, antes de tudo, o que vemos. E o que vemos é limitado e limitante, se restringindo apenas à nossa observação rápida e centrada na diferença do indivíduo.

Como profissionais da educação, nos tornamos repetidores da estigmatização do diferente e das diferenças quando nos compadecemos do diferente, restringindo-o ao merecimento da pena pelo que não pode realizar da forma como pretendemos, como se houvesse uma única forma de aprender. Quando subestimamos a capacidade do aluno diferente e focamos no negativo, limitando seu avanço. Quando evitamos confrontar falas e atitudes preconceituosas nos outros alunos e em nossos pares. Quando evitamos questionar e confrontar o preconceito que habita em nós mesmos. Quando deixamos a rápida visão cegar nosso olhar sobre o outro. Quando paramos de refletir.

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). É o que vemos nas falas:

Magenta (Professora Regente): É aquilo que você falou do medo, do contato... como é o nome? Contágio osmótico? As pessoas têm medo, têm pavor do trabalho que vai dar ser amigo, ser namorado, ser qualquer coisa daquela pessoa e muitas vezes aquela pessoa vai te dar instruções rápidas, eficazes e é isso que você falou, ela vai ter uma vivência superlegal e agradável, uma amiga como qualquer outra, mas que vai ter pequenos detalhes a se ajustar que não é nada demais.

Dourado (Diretor e Pesquisador Universitário): Sim!

Magenta (Professora Regente): E que você só vai conseguir chegando perto, né?

Dourado (Diretor e Pesquisador Universitário): Atravessando o castelo, não deixando que os mitos, os crocodilos possam atrapalhar esse processo de aproximação, de convivência e de vivência mesmo. E aí a gente traz o nosso momento de reflexão, a gente traz a gente como um grupo de estudos-reflexão, a gente tem sempre que, nesse processo de estudar né, que é uma ação, a gente tem que passar por um processo de reflexão. Uma das coisas que a nossa epistemologia da pesquisa-ação e trabalhando em Habermas também, a gente tem esse processo das espirais cíclicas, que é esse processo realmente de ação, reflexão e ação.

Não há uma solução pronta para acabar com todos esses preconceitos e ideias preestabelecidas do diferente, mas podemos contribuir para transformar essa visão das coisas que envolvem as diferenças com o nosso trabalho pedagógico, com o diálogo englobando a participação de toda a comunidade escolar, educando nosso olhar para ver além da diferença e refletindo continuamente na busca de novas e outras transformações.

No decorrer dos encontros virtuais, avaliávamos e negociávamos os interesses dos participantes na pesquisa (BARBIER, 2007), 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, o que, para Almeida (2010), já pode ser considerado uma ação comunicativa. 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. Nesse sentido, não podemos, como

pesquisadores ligados à universidade, abster-nos desse processo reflexivo, pois “[...] seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Além disso, promover processos formativos em tempo de pandemia se constitui num grande desafio. Assim, no encontro realizado em dezembro de 2020, pudemos também avaliar a trajetória de encontros do grupo de estudo-reflexão “CJV” e percebemos, através desse tecer virtual, as possibilidades de diálogos formativos entre os 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, 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). 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. Além disso, compreendemos que, a cada encontro realizado existem três movimentos que acontecem, com base na teoria de Habermas:

- a) o grupo está sempre colocando em xeque saberes consolidados, mas que, a partir da autorreflexão crítica, mostram-se incoerentes com a concepção que defendem;
- b) com isso, novas demandas de estudo e aprendizagem são definidas, com a escolha de temas e textos para estudo nos próximos encontros, ou seja, a organização dos processos de aprendizagem;
- c) o estudo e a autorreflexão colaborativo-crítica possibilitam aos participantes do grupo analisarem suas práticas e as práticas desenvolvidas na escola de forma crítica, trazendo à tona o que antes não estava consciente. Isso os leva a pensarem em ações de mudança, ou seja, nos processos de aprendizagem no grupo.

Almeida (2016) propõe que os participantes, de forma processual e colaborativa, compreendam os princípios de aprendizagem em grupo: leitura e aprofundamento da literatura científica, sínteses e reflexões (individuais e coletivas), aprofundamento teórico sobre a autorreflexão-crítica, contextualizando as diferentes realidades. Assim, um dos maiores desafios do grupo de estudo-reflexão é a articulação entre os diferentes sujeitos e a realidade, buscando (coletivamente) pensar e constituir possibilidades de formação continuada, na perspectiva crítica.

Para tanto, a formação continuada é aqui concebida de maneira crítica, o que supõe a assunção da dialética entre teoria e prática como um de seus princípios básicos, pois acreditamos que

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

Pelas questões apresentadas, apostamos na formação continuada em contexto, pois, por meio dela, “[...] repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro, criando espaços de convergências, mas também de divergências” (JESUS, 2009, p. 50). 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 (2000), 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 tear 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.

É necessário realizar a inclusão. É necessário acreditar na inclusão. É necessário errar tentando edificar a inclusão em nossas escolas. É necessário acertar nas diferentes formas de pensar e de buscar subsídios para a inclusão. E, acima de tudo, é necessário vencer os antigos paradigmas de que não se pode fazer o que não se sabe fazer. A inclusão na escola precisa de um misto de coragem e vontade, traduzidas em disponibilidade de todos para o novo.

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. Desse modo, “a formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade” (PIMENTA, 2005, p. 523) de forma coletiva, com seus pares.

CAPÍTULO 07

REFLEXÕES FINAIS: O BORDADO NO TECIDO

Bordado é encontro de gente, de memórias, de vida...

Marissol Melo

Buscamos, neste estudo, analisar as possibilidades e os desafios para a formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, no contexto de pandemia, com vistas a contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. Para tanto, tomamos como princípio teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica e nos apoiamos na teoria crítica de Habermas. Assim como o ir e vir da agulha no bordado, pudemos, no decorrer do texto, apresentar nossos diálogos, nossos saberes e nossos fazeres, sempre num movimento espiral de ação e reflexão, ora como pesquisador, ora como participante, ora como autor. Desse modo, fomos tecendo os diálogos e cá estamos, para descrever o bordado impresso neste tecido, um bordado feito por muitas mãos que contribuiram para a realização deste estudo.

Neste processo de tecituras, nos deparamos com o isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, que trouxe desafios em diferentes esferas da vida cotidiana, em especial aos profissionais da educação e nos processos formativos destes profissionais. Ao mesmo tempo em que este período nos trouxe diversos desafios, com ele foi possível olhar e enxergar novas possibilidades. Neste “novo” novo, aprendemos a interagir em formatos virtuais, buscando encurtar o espaço físico do distanciamento social.

Ao iniciarmos o estudo, ainda em 2019, nosso intuito seria analisar quais eram os espaços-tempos de reflexão-crítica coletiva que as escolas organizam sobre suas práticas formativas, dentro do ambiente escolar, porém, devido à pandemia, tivemos que, assim como a educação mundial, nos reinventar e revisar nossas questões de investigações. Mais do que isso, tivemos que redescobrir novos caminhos, que poderiam nos revelar novas oportunidades.

Se, presencialmente, já existiam algumas lacunas nos processos de formação continuada dos profissionais de educação, como então pensar em formação em tempos de pandemia? Quais os recursos tecnológicos e as metodologias ativas que poderiam contribuir para os processos formativos? Assim, iniciamos a tecitura com os membros do Gergees-ES que, naquele momento, estavam preocupados com as demandas de formação para os profissionais da educação.

Diante disso, como forma de contribuir com os profissionais das redes de ensino a pensar em diferentes maneiras de se adaptarem a esse novo e inesperado cenário, foi concebida, juntamente com os gestores e demais profissionais que participam do Gergees-ES, a realização de *lives* com temáticas que emergiram das redes de ensino. Assim, procuramos por uma ferramenta virtual de fácil acesso para os profissionais das redes de ensino, que fosse gratuita e pudesse ser acessada em computadores, tablets e celulares. Chegamos, então, ao *YouTube*.

Inseridos num processo de mestrado profissional em educação, que apresenta um produto técnico-científico, além da dissertação, tecemos aqui as possibilidades realizadas através da criação do canal de *YouTube*, composto por vídeos e *lives*, que auxiliaram os processos formativos dos profissionais envolvidos na busca de uma inclusão escolar que seja realizada no cotidiano das escolas e das redes de ensino.

Como pesquisador, nossa participação foi produzir e editar os vídeos e as *lives* em conjunto com o grupo de pesquisa. Assim, o canal no *YouTube* possibilitou a contribuição nos processos formativos, por meio da parceria entre Universidade e Redes de Ensino. Além do canal, outras redes sociais (*website, facebook e Instagram*) proporcionaram diálogos nestes tempos de pandemia.

No decorrer de toda a pesquisa, buscamos colaborar com a construção de outra forma de se pensar e fazer formação continuada e, por conseguinte, a inclusão escolar dos alunos PAEE. Nesse sentido, é necessária a construção de conhecimento com o outro. É preciso que, no lugar de um sujeito sozinho, haja espaços de comunicação, de trocas de experiências (ALMEIDA, 2010).

Dessa forma, mergulhamos nos fazeres do grupo de pesquisa e encontramos, no diálogo entre os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-participantes que compõem o grupo de estudo-reflexão, a tecitura que desenvolveu toda a trama deste estudo. Através dos encontros virtuais realizados, foi possível conceber a autorreflexão crítica e as relações mediadoras entre teoria e prática, caminhando juntos neste processo.

Nessa perspectiva, a formação continuada de profissionais da educação deve ter como premissa a organização de ações transformadoras. Afinal, por que razão continuaríamos nos formando, senão para pensar em novas/outras práticas e a realidade educativa de modo geral? Ao pensarmos processos formativos para a inclusão escolar, estamos refletindo sobre nossas próprias práticas no cotidiano escolar, universitário e/ou profissional. Assim, podemos afirmar que a escola ou a universidade só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações forem incorporados por todos os seus atores.

Além disso, pensar em processos formativos em tempos de pandemia se constituiu num grande desafio, em especial no que tange à transposição do cotidiano real para os espaços virtuais. Além das dificuldades de acesso, devido à falta de tecnologias e investimentos públicos, encontramos a carência de uma formação continuada para uso dessas ferramentas virtuais.

Outro desafio encontrado neste tear foi o de implementar uma cultura de formação continuada na escola, pela via do grupo de estudo-reflexão, num momento em que os profissionais não estavam na escola e, sim, em suas casas, realizando as atividades em home office. Foi desafiador não somente para nós, enquanto mediadores do processo, mas para os próprios profissionais.

Diante disso, percebemos que iniciar e disparar um grupo de estudo-reflexão para uma formação numa perspectiva crítica e reflexiva, num processo virtual, é desafiador, uma vez que requer do mediador a ação comunicativa, com foco na garantia de espaço de participação e expressão aos participantes, tendo ainda a comprovação da intencionalidade de uma pesquisa-ação, e requer dos participantes a disponibilidade,

a cooperação e o total envolvimento no grupo, não como meros ouvintes, mas como coautores do processo.

Assim, ao dialogarmos com as novas tecnologias para os processos formativos, não estamos defendendo, ou não, as práticas de ensino a distância, muito observadas em cursos de formações iniciais e/ou continuadas. Nosso intuito é o de apresentar as possibilidades que as novas tecnologias fomentam para os processos formativos, em especial neste tempo de afastamento social decorrente da pandemia da Covid-19 .

Para tanto, pensamos nas possibilidades dos processos formativos virtuais, especialmente neste tempo histórico de pandemia, 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. Tais grupos, seja o realizado com gestores e demais profissionais da educação que fazem parte do Gergees-ES ou o grupo realizado com os profissionais da escola da rede municipal de Viana, nos mostram a potência de estudar juntos com nossos pares.

Assim, advogamos por uma formação continuada, que esteja interligada aos princípios da pesquisa-ação, de modo a tecer diálogos com a teoria habermasiana, conforme apresentamos no decorrer da pesquisa. Além disso, pudemos perceber que existem possibilidades no uso de ferramentas virtuais para os processos formativos.

Ademais, outras questões emergem deste tear, que nunca está finalizado, mas que, como uma colcha de retalhos, vai se emendando a outros tecidos e apresentando os novos/outros bordados: Como garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental? Como o “pós-pandemia” irá afetar os processos formativos e o processo de inclusão escolar? Como pensar em formação para uso de ferramentas virtuais nos espaços escolares?

Nestes processos investigativos, acreditamos que as questões apresentadas acima podem ocasionar novas tecituras e novos saberes, compondo, assim, novas/outras pesquisas.

Sobre estar, sentir e viver o tear do processo de investigação

Quando qualquer tipo de obra é finalizado, temos o produto para apreciar, mas mal sabemos o percurso vivido pelo autor até que chegasse naquele resultado. Olhando de longe, poderíamos dizer que é fácil conceber uma obra sem a necessidade de um percurso. No entanto, ao conhecermos os processos, passamos a valorizar ainda mais o autor e a sua obra. Creio que é mais ou menos isso o que, nós, pesquisadores, sentimos ao chegarmos aqui, na conclusão de nossa própria obra.

Assim, consideramos fundamental destacar nosso processo pessoal, acadêmico e profissional de transformação. Como pesquisadores, colocamo-nos em posição de aprendizes e participamos, de modo engajado, de todo o processo de investigação, ou seja, estávamos de fato implicados com os participantes, o que, nas palavras de Barbier (2007, p. 101) “[...] consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na ação interativa”.

Estar, como mestrando da linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, me possibilitou aprofundar as questões que envolvem a formação continuada, em especial no que tange ao processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial. Ficou claro para mim que, no âmbito de um mestrado dessa natureza, o professor-pesquisador desenvolve a pesquisa focalizando nas suas vivências, suas práticas, suas situações reais, criando condições de ser protagonista de sua própria formação e transformação profissional.

Sentir, durante a trajetória acadêmica vivida, a potencialidade da pesquisa-ação colaborativo-crítica me possibilitou um mergulho profundo na pesquisa. Tive excelentes momentos de diálogos entre os tecedores deste estudo, sejam eles os teóricos, sejam eles os membros do Gergees-ES ou os profissionais da escola. Assim, aprendi ainda mais a ter uma escuta sensível com o outro e a considerar as vivências e as experiências que são apresentadas.

Viver, durante estes 28 meses, a tecitura deste estudo, me proporcionou conhecimentos, reflexões e autonomia. Durante esse tempo, me vi dividido entre ser pesquisador e ser gestor escolar. Os desafios dos gestores em pensar processos formativos em tempos de pandemia também eram os meus desafios, as possibilidades de utilizar as ferramentas virtuais também eram as minhas possibilidades. Neste tear de formar e ser formado vivenciamos estes e outros desafios e possibilidades.

Como mestrando, tive a oportunidade de tecer diálogos em contextos locais e internacionais, reais e virtuais, além de apresentar trabalhos e publicar artigos em revistas e *e-books*. Tive a oportunidade de tecer diálogos com pesquisadores, com doutores e mestres, aprendizes e graduandos, professores e professoras.

Estar, sentir e viver o tear do mestrado só foi possível porque aprendi a não fazer sozinho e a não fazer “para” os outros e sim fazer “com” os outros, através da racionalidade comunicativa e da autorreflexão crítica, a que Habermas sempre nos convida. Diante disso, me reafirmo enquanto educador, enquanto pesquisador diferente daquele que entrou, mas com a mesma intensidade de **aprender e refletir**.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPÉIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Necessidades educativas especiais na Europa**. 2003. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needseducation-in-europe_sne_europe_pt.pdf.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. FERREIRA, W. IRELAND, T. (Org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ALCÂNTARA, J. N. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

ALMEIDA, M. E. B. Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). Projeto Nave. **Educação a distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001.

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

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

ALMEIDA, M. L. Que bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória: GM, 2009.

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. 233f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em 2018**.

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 1098-1118, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10184/7019>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
educação especial: a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018.

ALVES, A. L. **Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade La Salle, 2019.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

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

BARBOSA, C. J. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Eletrônica “Actualidades Investigativas en Educación”**. Volumen 18 Número 2, Año 2018, ISSN 1409-4703. Disponível em: <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf>> . Acesso em 27 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para formação em pedagogia. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO K.R.M; JESUS D.M. (Orgs.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BENTO, M. J. C. **As contribuições da Pesquisa-ação para elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal 2019**. 299f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação do Vale do Arinos, Juara*, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738/1630>. Acesso em: 24 mar. 2020.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAMPOS, D. M. F. **Formação Continuada na perspectiva da consultoria colaborativa**: contribuições no contexto da inclusão escolar. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

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

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação em inclusão: sociedade, cultura e formação. In.: PAULA, L. L.; MARQUES, V. (Orgs.). **Educação profissional e inclusiva**: desafios e perspectivas, Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 6.ed. São Paulo, Cortez, 1999.

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

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.

DRAGO, R. Formação de professores, saber docente e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Relações mútuas de um mesmo processo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, Vitória, V. 09, n. 17. 2003.

ESTEVES, M. Análise de Conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.), **Fazer Investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses Porto: Porto Editora, 2006.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004.

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.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300014 & lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia educativa: a formação continuada e os problemas da educação básica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 265-280, jul./dez. 2013.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. Educação Inclusiva: moda pedagógica, filosofia educacional, o que é? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ UFES, Vitória, V. 07, n. 02. 2001.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação Continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP/Brasil. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

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.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 29, 2015.

JESUS, D.M. et al. Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. In: I SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos I Seminário de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: FAGED/NEPIE/UFRGS, 2010.

KOERICH, M. S.; Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 3, 1 jun. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 09.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. D. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

MORAES, D. **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea**. São Paulo: Letra Livre, 1ª edição, 1997.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, 1997.

NÓVOA, A. Professores: profissão – formação contínua – associativismo. In: Estudo da História. Boletim n. 12, 1992.

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

NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. **Separata de Ciências da Educação em Portugal**. Situação actual e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

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

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência**. Nova Iorque, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas sobre para a igualdade de oportunidade para as pessoas com deficiência.** 2002.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão escolar e inclusão escolar.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Utilização educativa do facebook no Ensino Superior. I Conference learning and teaching in higher education. **Biblioteca Digital do IPB.** Editora: Universidade de Évora. 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2879>. Acesso em 13. Jun. 2020.

PEREIRA, T. B. **Potencialidades das tecnologias de informação e comunicação como alternativas para o ensino de geografia.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

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 mai. 2020.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLAISANCE, E. O especial na educação: significados e usos. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 01, 2019.

PUHL, P. R.; ARAÚJO, W. F. **YouTube como espaço de construção da memória em rede: possibilidades e desafios.** FAMECOS, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 705-722, jan. 2012.

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.

ROLDÃO, M.C. **Colaborar é preciso** – questões de eficácia e qualidade no trabalho dos professores. *Noesis*, n.71, p. 24-29, 2007.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção a diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. F.; LEITE, T. S. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 44-62, set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-137220150002004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 mar. 2020.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, F. N.; ALMEIDA, M. L. Inclusão escolar e formação continuada: entre concepções e práticas. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 01, p. 102-115, 2018.

SILVA, N. V. **A gestão de educação especial e a formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Marataízes/ES: A pesquisa-ação em foco**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

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.

SILVA, R. R.; ALMEIDA, M. L. Processos de constituição de tecnologias da informação e comunicação pela via do diálogo com gestores de educação especial. **Revista FACEVV**, v. 14, p. 148-160, 2015.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. **Jürgen Habermas**. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/habermas/>>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

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

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A
NATUREZA DOS ESTUDOS

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	NATUREZA
2014	A Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: Desvelando os fios da trama	Juliana Nascimento de Alcantara	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação
2014	Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada	Robson Machado Borges	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
2014	Formação continuada e representação social: Implicações para a Educação Inclusiva	Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese
2014	Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática	Maristela Ferrari Ruy Guasselli	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
2014	Formação docente em tempos de Educação Inclusiva: Cenários e desafios em uma escola pública	Josenildo Pereira da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação
2015	Formação de professores para a educação especial: motivações, expectativas e impacto profissional	João Adelino Matias Lopes dos Santos	Universidade da Beira Interior	Tese
2015	Pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: Um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria – RS	Célia de Fátima Rosa Veiga	Universidade La Salle	Dissertação
2016	Desenvolvimento profissional e Educação Especial: Narrativas de (trans) formação de professores a partir de experiências inclusivas	Glaé Correa Machado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese
2016	Formação Continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense	Daniele Francisco de Araújo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
2016	Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial	Marcia Alexandra Araujo Peixinho	Universidade Estadual de Santa Cruz	Dissertação
2016	O diálogo entre teoria e prática: uma formação continuada de professores de ciências em serviço utilizando o Diagrama V	Michel Adriano Rabbi	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
2016	Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015	Silvia Sofia Scheid da Silva	Universidade Tuiuti do Paraná	Dissertação
2017	A formação docente para a Educação Especial e a prática profissional do professor	Kelly Cristina de Sousa	Universidade Fernando Pessoa	Dissertação
2018	Formação Continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a	Herika Socorro da Costa Nunes	Universidade de Lisboa	Tese

	mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento			
2018	Formação Continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar	Daniele Maria Ferreira Campos	Universidade Federal de Góias	Dissertação
2019	A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar	Fernanda Nunes da Silva	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2019	A gestão de educação especial e a formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Marataízes/ES: A pesquisa-ação em foco	Nazareth Vidal da Silva	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2019	As contribuições da Pesquisa-ação para elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	Maria José Carvalho Bento	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2019	Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora	André Luciano Alves	Universidade La Salle	Tese

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Prezados,

Como muitos de vocês sabem desde abril de 2019 faço parte do Programa Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES) e concomitante à entrada no Mestrado iniciei também a participação no “Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees-Ufes).

Um dos principais objetivos do PPGMPE é pesquisar sobre a própria prática, com isso, minha pesquisa versa sobre a Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar, tendo como objetivo principal compreender os múltiplos caminhos que constituem o universo da formação continuada dos profissionais da educação, na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, voltadas para a inclusão escolar dos alunos Público-alvo da Educação Especial.

Desde que adentrei o espaço escolar observo que a Inclusão Escolar é por muitas vezes posta como um desafio para todos os profissionais da educação e entender e (re) significar as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão significa a busca de uma escola que se configure para todos, que contemple a diferença e a diversidade.

Para tanto, lanço um convite de uma proposta inicial para os profissionais da educação da EMEF “Constantino José Vieira” que visa fomentar a reflexão-crítica e coletiva sobre os processos de inclusão escolar instituído em nossa escola, criando diálogos para construir outras possibilidades de ação e de práticas pedagógicas que atendam aos alunos Público-alvo da Educação Especial.

A formação assumirá os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo como princípios a abertura ao diálogo livre de restrições, a compreensão da realidade e a colaboração entre todos os envolvidos (pesquisadores da universidade e profissionais da escola). É um convite inicial para uma tecitura coletiva de diálogos, fiquem à vontade de responder no privado caso aceitem ou não. No caminho a gente conversa!

QUESTIONÁRIO

➤ Idade

➤ Função

- Professor (a) Regente
- Professor (a) da Educação Especial
- Pedagogo (a)
- Coordenador (a) de Turno
- Intérprete de Libras
- Vínculo
- Estatutário (a)
- Designação Temporária

➤ Tempo de experiência na educação

- Menos de 1 ano
- Entre 1 à 3 anos
- Entre 4 à 6 anos
- Entre 7 à 10 anos
- Entre 11 à 15 anos
- Entre 16 à 25 anos
- Mais de 26 anos

➤ Tempo de atuação nesta escola

- Menos de 1 ano
- Entre 1 à 3 anos
- Entre 4 à 6 anos
- Entre 7 à 10 anos
- Entre 11 à 15 anos
- Entre 16 à 25 anos
- Mais de 26 anos

- Formação Inicial

- Possui Pós-graduação
- () Sim
- () Não

- Qual
- O que você entende por Formação Continuada?
- O que você entende por Educação Especial?
- O que você entende por Inclusão Escolar?
- Para você qual o papel da formação continuada para a ação pedagógica junto ao aluno público-alvo da educação especial?
- Para você, quais são as demandas oriundas do processo de inclusão escolar?
- Quais as maiores dificuldades para o processo de inclusão escolar?
- Quais as maiores possibilidades para o processo de inclusão escolar?

APÊNDICE C

O CANAL DO *YOUTUBE* COMO PRODUTO EDUCACIONAL

Inseridos em um Mestrado Profissional, temos como proposta construir um Produto Educacional em um formato que comunique aspectos da pesquisa de forma a ter uma circulação na sociedade maior que o próprio texto da dissertação. Destacamos que não se trata de fazer uma versão compacta nem tampouco uma transposição didática. É a oportunidade de criar uma interface com variedade de comunicação que possa ter valor social frente aos desafios atuais.

A partir dos estudos de Sánchez-Gamboa (2013), entendemos que tal produto, tendo como origem um processo de pesquisa científica de natureza crítica, coloca-se como uma forma de inovação, na medida em que rompe com modelos e propostas de formação prontas para a aplicação.

Enquanto o conhecimento se refere à parte dinâmica e ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas, os saberes se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida. Nesse sentido, conhecimento e saberes, embora contrários na funcionalidade, estão juntos na dinâmica dialética entre perguntas e respostas sobre um determinado fenômeno, ou objeto (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 275).

O autor ainda afirma que a problematização da prática é pertinente e necessária nos programas para formação continuada, em contexto de compromisso social articulando inovação e transformação social, principalmente as ações educativas que precisam passar por “[...] mudanças relativamente profundas, intencionais e duradouras” (Sánchez-Gamboa, 2013, p. 279).

Diante do exposto, o estudo apresentou diversas possibilidades de produtos educacionais que possam atender as demandas dos processos formativos em tempo de afastamento social, devido à pandemia da Covid-19. Dentro destas possibilidades apresentamos como produto o canal de *YouTube* do Grupo de Pesquisa Grufopees-Ufes, construído de forma colaborativo entre o pesquisador-universitário, integrantes do Grufopees-Ufes e os pesquisadores-participantes.

DOS MOVIMENTOS REALIZADOS

Como participantes do Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo (Gergees-ES), após uma primeira reunião presencial realizada em março de 2020, fomos surpreendidos pelo afastamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, assim, houve a necessidade de interromper os encontros presenciais. Diante disso, nos organizamos para pensarmos ações nos contextos que auxiliassem os profissionais a pensar alternativas para formações naquele período.

Iniciamos uma série de encontros virtuais, por meio da plataforma *Google Meet*, para estudar, refletir e pensar possibilidades. Assim, no decorrer destes encontros, num movimento de compreender as demandas dos participantes do Gergees-ES houve a elaboração e a sistematização de uma proposta de formação continuada em tempo de pandemia, com o título “Formação continuada em tempos de pandemia: Possibilidades e contribuições para o planejamento de grupos de estudo-reflexão”. Por meio desta proposta, construída colaborativamente, iniciamos um processo de colaboração entre Universidade e Redes de Ensino.

Como forma de contribuir com os profissionais das redes de ensino a pensar em diferentes formas de se adaptarem a esse novo e inesperado cenário, foi pensada juntamente com os membros do Gergees-ES a realização de vídeos e transmissões ao vivo (*lives*) com temáticas que emergiram das redes de ensino, a partir de um levantamento realizado por elas. Com isso, 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*.

Neste movimento de implicação com a pesquisa, construímos colaborativamente um canal no *YouTube* – o qual se constitui como produto técnico-científico deste estudo – com vistas a contribuição nos processos formativos por meio da parceria entre Universidade e Redes de Ensino. Além disso, fomos responsáveis pela produção e edição dos vídeos e organização das *lives*, em parceria com o grupo de pesquisa.

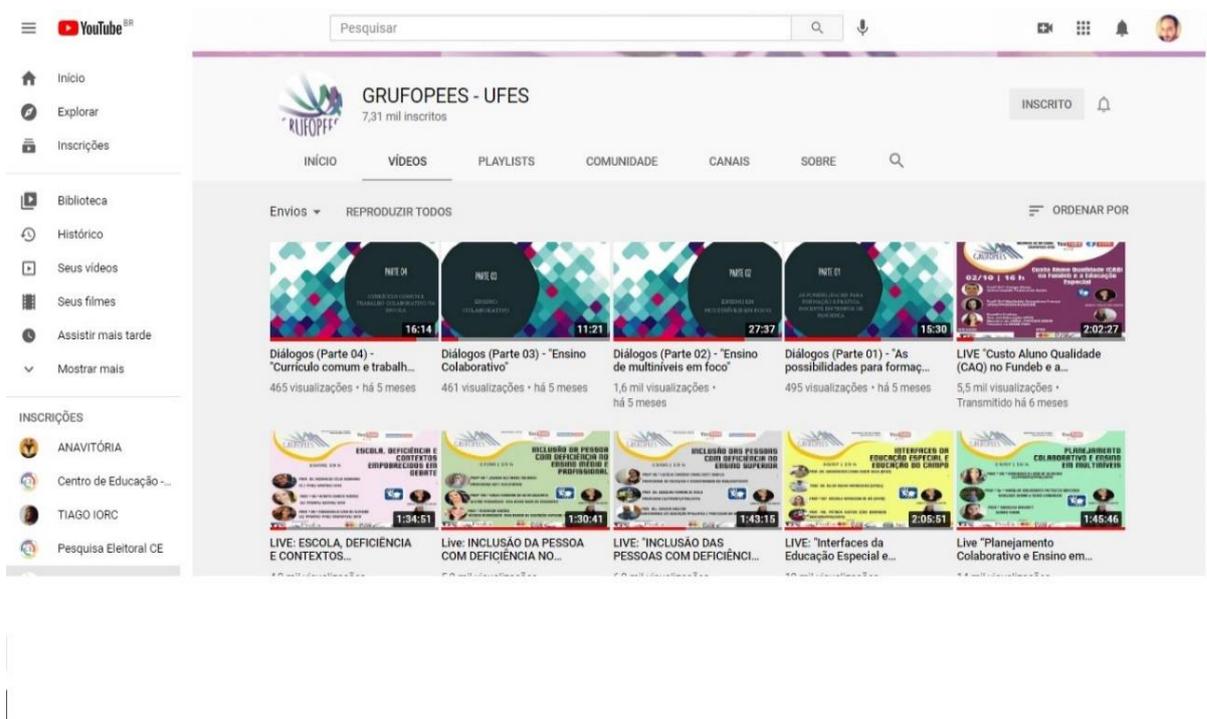
AS POSSIBILIDADES DA INTERATIVIDADE ATRAVÉS DO YOUTUBE

Sendo o *YouTube* uma plataforma que permite que qualquer usuário faça o *upload* de vídeos, veja e comente vídeos de outros, surge uma possibilidade única para os educadores: um modelo de comportamento democrático. Enquanto o *YouTube* pode ser visto como democrático porque qualquer um com um computador pode participar no *upload* e no *download* de vídeos, estes processos envolvidos na democracia incluem mais do que um simples acesso. É evidente que temos de ter em mente que nem todos têm o mesmo acesso às tecnologias e às habilidades necessárias para acioná-las. Puhl e Araújo (2012), ao fazerem um estudo das possibilidades da construção de memória em rede no *YouTube*, analisaram os principais recursos oferecidos pela plataforma, que são: armazenamento/postagem, categorização/tags, compartilhamento, mecanismos de interação e ferramentas de sugestão do sistema.

Desta forma, a ferramenta *YouTube* vem conquistando espaço como ambiente de formação e aprendizagem, levando os professores a utilizar esta ferramenta como possibilidade de fomento do interesse dos estudantes pelo ensino e, assim, desenvolver a aprendizagem em suas aulas. Este tipo de ferramenta proporciona milhares de possibilidades que podem ser utilizadas a todo o momento por todos os envolvidos no processo de aprendizagem e de formação.

Desta forma, criamos o canal do Grufopees-Ufes no *YouTube*, proporcionando diálogos com as temáticas, indicadas pelo grupo como relevantes, naquele momento em que os profissionais vivenciavam a pandemia de Covid-19 e precisavam encontrar novas formas para realizar o seu trabalho. 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. Além das *lives*, o canal disponibiliza vídeos gravados e formatados que abordam assuntos pertinentes ao campo da inclusão escolar e da formação dos profissionais da educação.

Figura 01 – Canal no YouTube do Grufopees-Ufes



Conforme já mencionado, as *lives* surgiram a partir das demandas dos municípios e foram construídas de forma colaborativa entre todos os membros do Gergees-ES. Para cada temática foi pensado em quem faria a mediação e quem seriam os convidados a dialogar. Após o fechamento dos nomes, era criado um grupo de *WhatsApp* para que mediadores, convidados e equipe pudessem dialogar sobre a *live*, de modo a apresentar e discutir sobre o tema proposto e sobre a organização operacional das transmissões.

Segundo Habermas (1989), 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. Ressaltamos ainda que todas as *lives* contaram com a presença de uma equipe de intérpretes de Libras, tornando-as acessíveis à comunidade surda. Havia assim uma organização prévia, conforme o quadro abaixo:

ORGANIZAÇÃO DAS TRANSMISSÕES AO VIVO NO CANAL DO GRUFOPEES-UFES

Para que nossa transmissão ao vivo (*live*) aconteça precisamos seguir alguns itens, detalhados abaixo:

- Em até 05 dias antes da *live* se faz necessário enviar um resumo de sua apresentação para que possamos enviar aos intérpretes de Libras.
- Se houver algum material para projeção, o mesmo deverá ser enviado em até 02 dias antes (sugerimos que use *slides* apenas se for necessário, em especial para transmitir gráficos, tabelas e/ou imagens).
- Solicitamos também que nos envie *links* de artigos e sites sobre a temática que irá discutir para que possamos disponibilizar na descrição do vídeo.
- O programa que utilizamos para realizar a *live* é o *Streamyard*. Ele é *on-line*, ou seja, não é necessário baixar nenhum aplicativo. Iremos enviar um *link* no dia *live* para os convidados, basta clicar neste *link* e serão encaminhados ao programa.
- Pode ser acessado pelo computador (com câmera) e/ou pelo celular. Entretanto, pelo computador temos um melhor enquadramento no *YouTube*.
- Quem for assistir irá acessar pelo canal do Grufopees-Ufes no *YouTube*.
- No dia da *live* iremos enviar o *link* de participação em até 01 hora antes do horário agendado para que possamos fazer os testes finais.
- Qualquer dúvida pode entrar em contato conosco.

Desta forma, no período de maio a outubro de 2020, foram realizadas um total de 12 *lives*, com diversos temas e que se encontram disponíveis no canal do Grufopees-Ufes, no *YouTube*. Ressaltamos que algumas das *lives* alcançaram, sozinhas, mais de 21 mil visualizações e juntas alcançaram mais de 108 mil visualizações, o que nos faz refletir na potencialidade de disseminação que esta ferramenta virtual possibilita em tempos de afastamento social.

Tabela 01 – *Lives* realizadas no Canal no *YouTube* do Grufopees-Ufes

Data	Tema	Participantes, Mediadores e Intérpretes de Libras
23/05/2020	Diálogos sobre formação de professores em tempos de pandemia.	Prof. ^a Dr. ^a Sumika de Freitas (SEDU-ES), Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (UFES), Prof. ^a Mara Rubia Fonseca (PMS) e Prof. Mestrando Rafael Carlos Queiroz (UFES/Viana).
04/06/2020	Financiamento da educação na atualidade e suas	Prof. ^a Dr. ^a Gilda Cardoso de Araújo (UFES), Prof. ^a Dr. ^a Vanessa Dias Bueno (USP) e Prof. ^a Dr. ^a Marileide Gonçalves França (UFES). Intérpretes Warlen Carlos dos Santos e

	repercussões na Educação Especial.	Lucian Carlos.
18/06/2020	O trabalho colaborativo na Educação Especial: possibilidades em tempos de pandemia.	Prof. ^a Joziane Jaske Buss (CREI/SMJ); Prof. ^a Vanize Espíndula (CREI/SMJ); Prof. ^a Natieli Dalleprane Berger (SMJ) e Prof. ^a Natalina das Graças Butke de Souza (SMJ). Intérpretes Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira.
25/06/2020	Alfabetização e deficiência intelectual em debate.	Prof. ^a Dr. ^a Rita de Cássia Barbosa Magalhães (UFRN); Prof. Ms. Andrialex William da Silva (UFRN) e Prof. ^a Ms. ^a Fernanda Nunes da Silva (SEME-Vitória/SEDU-Serra). Intérpretes Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira.
09/07/2020	Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia.	Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Zerbato (USP), Prof. ^a Mestranda Ana Lúcia Sodrê de Oliveira (SEME-Vitória) e Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (UFES). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira.
16/07/2020	Inclusão, currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas.	Prof. ^a Dr. ^a Denise Meyrelles de Jesus (UFES), Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira (UFES) e Prof. ^a Dr. ^a Sumika de Freitas (SEDU-ES). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira.
23/07/2020	Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis.	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (UFES), Prof. ^a Dr. ^a Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane (SEDU/GEE-Serra e SEME/Cariacica) e Prof. ^a Gabriela Roncatt (SEMED/Viana). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira.
30/07/2020	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo.	Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD), Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ), Prof. ^a Dr. ^a Michele Aparecida de Sá (UFMG) e Prof. ^o Ms. Patrick Kuster (CREI-DM)/UFES). Intérpretes: Kézia França de Oliveira e Warlen Carlos dos Santos.
13/08/2020	Inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior.	Prof. ^a Dr. ^a Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (FACED-ICH / NAIÁ-UNIFESSPA), Prof. Dr. Douglas Ferrari de Melo (UFES) e Prof. Ms. Rayner Raulino (UNESC). Intérpretes: Kézia França de Oliveira, Warlen Carlos dos Santos e Lucian Carlos.
27/08/2020	Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Médio e Profissional.	Prof. ^a Dr. ^a Josiane Beltrame Milanesi (IFES), Prof. ^a Ms. ^a Sirlei Ferreira da Silva Goulart (IFES) e Prof. ^a Fernanda Simões (SEDU/ES). Intérpretes: Kézia França de Oliveira e Warlen Carlos dos Santos.
10/09/2020	Escola, deficiência e contextos empobrecidos em debate.	Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho (UFES), Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (UFES) e Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (UFES). Intérpretes: Kézia França de Oliveira e Warlen Carlos dos Santos.
02/10/2020	Custo Aluno Qualidade (CAQ) no Fundeb e a Educação Especial.	Prof. Dr. Thiago Alves (UFG), Prof. ^a Dr. ^a Marileide Gonçalves França (UFES) e Prof. ^a Dr. ^a Sumika Freitas (SEDU/ES). Intérpretes: Warlen Carlos dos Santos e Kézia França de Oliveira.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do canal do Grufopees-Ufes (2021)

O mediador era então o responsável por apresentar algumas questões/reflexões dos participantes que estavam assistindo a *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. A proposição do agir comunicativo de Habermas (2012) pode contribuir para a compreensão desses conflitos de interesses, pois torna fundamental a mediação entre os diferentes sujeitos, visando a processos de aprendizagem que podem resultar na transformação do mundo, onde a “[...] a mediação não se estabelece numa relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas” (GIVIGI, 2007, p. 158).

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).

Além das *lives* no canal, também foram construídos diferentes vídeos denominados “Tecendo Diálogos”, nos quais os profissionais da Educação Especial, como gestores e professores que atuam nas redes de ensino, falaram sobre sua participação no grupo de pesquisa em parceria com a Universidade e sua prática, no contexto de atuação.

Esta série especial contabiliza 04 vídeos, que foram realizados com duas gestoras municipais de educação especial e duas técnicas que atuam nas secretarias de educação municipais, todas participantes do grupo de pesquisa. A intenção era que estas profissionais pudessem partilhar seus entendimentos sobre a autorreflexão crítica e sobre as possibilidades que o grupo de pesquisa favorece aos seus participantes. Para esta série “Tecendo Diálogos”, criamos um roteiro que era disponibilizado aos profissionais participantes. Após o envio dos vídeos, fazíamos a edição e a publicação no canal de *YouTube* do Grufopees-Ufes. Somados os vídeos ultrapassam mil e quinhentas visualizações.

ROTEIRO DOS VÍDEOS PARA O “TECENDO DIÁLOGOS”, NO CANAL DO *YOUTUBE*

📹 Podem gravar um vídeo inteiro (aproximadamente 5min) ou gravar três vídeos curtos (cada um com no máximo 2min). 📹

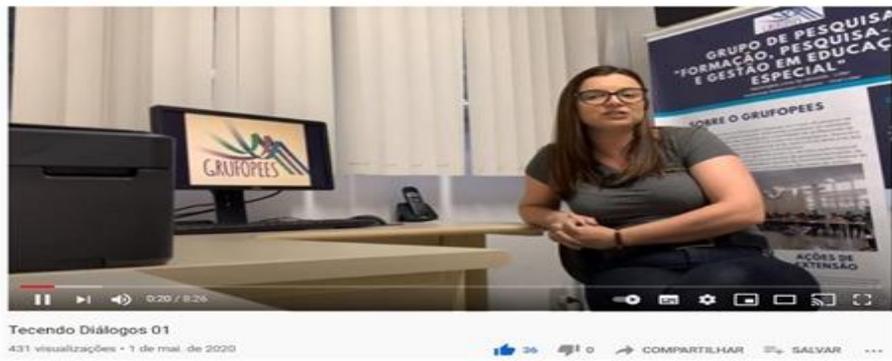
O objetivo é tentar dialogar respondendo três questões norteadoras:

4. Apresentação (nome, função e município) e qual seu envolvimento com o Grufopees-Ufes?
5. Quais as ações desenvolvidas no município a partir dos estudos realizados com o Grufopees-Ufes?
6. Como você compreende a autorreflexão crítica?

- 👉 Os vídeos devem ser gravados na horizontal (celular deitado).
- 👉 Procurem um local silencioso para não haver ruídos nos áudios.
- 👉 O ambiente deve possuir boa iluminação para que o vídeo não fique escuro.
- 👉 De preferência a lugares com fundo liso ou com poucos objetos.
- 👉 Sugiro gravarem da cintura para cima e que estejam centralizados no vídeo.
- 👉 Quando for enviar os vídeos favor enviar: nome completo, função e município que vocês queiram que estejam na descrição do vídeo.
- 👉 Podem enviar diretamente para o *WhatsApp* do Rafael.

Observamos que, com o roteiro em mãos, estes profissionais ficavam mais à vontade na hora da gravação dos vídeos, conseguindo assim apresentar suas falas com mais potência e entendimento.

Para além destes vídeos citados anteriormente, o canal também possui vídeos de diálogos realizados em outros grupos de pesquisas, onde membros do Grufopees-Ufes são convidados a tecer reflexões e registros de seminários que ocorreram em municípios e que foram realizados através desta parceria entre universidade e secretarias municipais de educação.



REFLEXÕES

Desta forma, mergulhamos nos fazeres do grupo de pesquisa e encontramos no diálogo entre os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-participantes que compõe o grupo de estudo-reflexão a tecitura que desenvolveu toda a trama deste estudo. Através dos encontros virtuais realizados foi possível conceber a autorreflexão crítica e as relações mediadoras entre teoria e prática, caminhando juntos neste processo.

Nesta perspectiva, a formação continuada de profissionais da educação deve ter como premissa a organização de ações transformadoras. Afinal, por que razão continuaríamos nos formandos, senão para pensar em novas/outras práticas e a realidade educativa de modo geral? Ao pesarmos processos formativos para a inclusão escolar estamos refletindo sobre nossas próprias práticas no cotidiano escolar, universitário e/ou profissional. Assim, podemos afirmar que a escola ou a universidade só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações forem incorporados por todos os seus atores.

Além disso, pensar em processos formativos em tempo de pandemia se constituiu num grande desafio, em especial no que tange a transposição do cotidiano real para estes espaços virtuais. Além das dificuldades de acessos devido à falta de tecnologias e investimentos públicos, encontramos a carência de uma formação continuada para uso destas ferramentas virtuais.

Para tanto, pensamos nas possibilidades destes processos formativos virtuais, especialmente neste tempo histórico de pandemia, 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, as novas tecnologias digitais podem oferecer possibilidades de novos/outros olhares e novas/outras formas de pensar e refletir, gerando, desta forma, novos/outros ambientes formativos e educacionais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem.

O uso adequado das novas tecnologias pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica, quando bem planejada sua utilização e com mediação teórico-metodológica que se sustente na ciência social crítica.

Importante destacar, que quaisquer recursos pedagógicos podem ser utilizados com diferentes intencionalidades. Concordamos com Habermas citado por Almeida (2010) que “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento (tradução nossos) (HABERMAS, 1987d apud ALMEIDA, 2010, p. 36).

👉 O CANAL PODE SER ACESSADO PELO LINK ABAIXO

<https://www.youtube.com/channel/UCIzuLQq2ve0xxJwE0QZkBGQ/about>

ANEXOS

ANEXO A**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS
GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO EM CONTEXTOS LOCAIS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL - GRUFOPEES-UFES**

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS
GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO EM CONTEXTOS LOCAIS**

Projeto de Extensão: Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial

Nº atual de registro Proex: 239

Responsáveis pela sistematização da proposta

Mariangela Lima de Almeida

Marileide Gonçalves França

Fernanda Nunes da Silva

Abril, 2020.

1 APRESENTAÇÃO

O GRUFOPEES-UFES diante da complexidade do momento atual de pandemia de Covid-19, que leva à suspensão das aulas e a criação de políticas educacionais em caráter de urgência por parte dos órgãos centrais de educação, entende a necessidade da manutenção de seu compromisso com a pesquisa e a extensão na área da Educação Especial. Especialmente com o processo formativo dos gestores municipais dessa modalidade de ensino, que vivenciam inúmeras tensões e precisam responder a novas demandas em seus contextos de atuação, de modo a garantir acesso, permanência e qualidade de ensino aos sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesses termos, seguimos dialogando crítica e colaborativamente com os gestores por meio de mídias digitais, dando continuidade ao processo formativo, experimentando e construindo outras possibilidades de ações comunicativas.

Com a responsabilidade de disparar processos de formação continuada não presenciais para os professores das redes de ensino, demanda atual da gestão de Educação Especial nos diferentes municípios capixabas, os gestores têm discutido possibilidades para colocar em prática uma formação que contribua com a inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE), como espaço de aprendizagens para todos.

Surge daí a necessidade desta proposta, que busca compilar as reflexões desses gestores juntamente com os pressupostos teórico-metodológicos que temos assumido e vivenciado enquanto grupo de pesquisa.

Desse modo, esta proposta constitui-se em uma ação do projeto de extensão em andamento “Formação continuada de profissionais no estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial” (Registro PROEX nº 239) e visa alcançar professores de sala comum e demais profissionais da educação que geralmente não têm acesso a formação continuada sobre Educação Especial. Desse modo, a ação de extensão proposta neste documento está em consonância com o objetivo central do projeto de extensão: colaborar com a construção de políticas de Educação Especial Inclusiva e de políticas de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino) pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

2 OBJETIVOS

- Colaborar com os gestores de Educação Especial na construção de diferentes projetos e processos de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE atendendo às demandas locais;
- Favorecer a formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, geralmente não são contemplados pelas formações promovidas pelas secretarias municipal e estadual de educação em horário de trabalho.

3 METODOLOGIA

Assumimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica, alicerçada na crítica-emancipatória (HABERMAS, 1987) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988) como base teórico-metodológica. Temos defendido a constituição de grupos de estudo-reflexão como perspectiva epistemológica e metodológica para a elaboração de currículos de formação continuada de profissionais da educação escolar. Nessa perspectiva, assumimos os seguintes pressupostos:

- a) **A relação dialética entre teoria e prática:** todo o conhecimento é resultado de um interesse proveniente do contexto da práxis social (HABERMAS, 2000).
- b) **O professor é um sujeito de conhecimento:** pesquisadores e pesquisados, formadores- mediadores e formandos-cursistas são autores dos seus próprios processos de aprendizagem.
- c) **A autorreflexão colaborativo-crítica:** os processos de aprendizagem e as transformações das práticas se tornam possíveis a partir de processos de reflexão colaborativos, em que o grupo reflete coletivamente sobre seus problemas e hipóteses, sustentando seus argumentos (a partir da realidade vivida e dos estudos) e encontra ações/soluções possíveis para melhorar/mudar suas práticas.
- d) **A escuta sensível e o diálogo:** os processos de transformação da prática pedagógica e/ou educativa que ocorrem por meio da formação continuada devem garantir a escuta sensível (BARBIER, 2002) como perspectiva para a compreensão dos desafios, tensões e possibilidades referentes aos seus cotidianos profissionais. Assim, deve-se assegurar espaços discursivos que garantam aos membros do grupo oportunidade de fala argumentada e busca pelo entendimento mútuo dos diferentes argumentos visando um diálogo que permita reflexão, aprofundamento e proposição de ações referentes às questões comuns ao grupo.

3.1 Procedimentos metodológicos

Como esses pressupostos podem ser colocados em prática nas formações locais?

- a) **O professor, seus conhecimentos e necessidades precisam ser considerados nos processos formativos.** Assim, o primeiro momento de formação precisa buscar conhecer as demandas e os interesses formativos dos professores para, assim, encontrar um objetivo comum que os unifique, ou melhor, que os ajude a constituir um grupo.
- b) **Os processos de aprendizagem e de mudança dependem desses interesses e do objetivo comum do grupo em formação (grupo de estudo-reflexão?).** Por isso, somente num segundo momento de formação os encontros e materiais de estudo são organizados, buscando atender as demandas dos profissionais articuladas às demandas identificadas pelos mediadores. As demandas sempre são negociadas com o grupo. Será preciso criar estratégias favorecedoras do diálogo não hierárquico, a partir das possibilidades de cada grupo.
- c) **A formação está comprometida com a realidade, no nosso caso, com a transformação das práticas pedagógicas.** Portanto, embora a maior parte dos processos de aprendizagem e de mudanças sejam percebidos no próprio processo de formação, é importante retomar o objetivo inicial do grupo e incentivar ações práticas. Desse modo, o terceiro movimento de formação pode se constituir em uma atividade que contribua com a inclusão escolar: a escrita/gravação de relatos de experiências, de planos de trabalho, planos e projetos pedagógicos etc. Esse terceiro momento pode se dar ao final da formação, mas sugerimos que seja realizado durante todo o processo.

4 PÚBLICO ALVO

Professores de sala de aula comum, professores de Educação Especial e outros profissionais da educação escolar. Em nossa percepção, a adesão às formações continuadas promovidas nesse período da pandemia não deve ser obrigatória, sob o risco de conflitar com a sustentação teórico- metodológica adotada. Além disso, ressaltamos que nem todos os profissionais têm acesso aos recursos digitais necessários para a participação.

5 ESTRATÉGIAS E RECURSOS METODOLÓGICAS PARA ESTA PROPOSTA

A formação continuada fará uso de recursos digitais, em consonância com o atual momento de pandemia. Assim, teremos como estratégias/recursos:

- a) Levantamento de demandas dos profissionais por meio questionários online e/ou discussões em grupos por meio de reuniões virtuais.
- b) Exposição de temáticas relevantes por meio de lives. As lives deverão ser precedidas de estudo individual de um texto indicado, a partir do qual cada profissional cursista fará um destaque e uma questão que será enviada à equipe mediadora ligada à

secretaria de educação. A equipe selecionará questões a serem respondidas pelo professor convidado para a *live* e será respondida por ele em momento oportuno.

- c) Discussões e reflexões por meio de grupos de estudo-reflexão de textos e/ou vídeos utilizando aplicativos/ferramentas virtuais. A *live* será um momento para disparar e aprofundar discussões e o tema abordado deverá ser retomado em grupos menores oportunizando a fala (oral ou escrita) aos profissionais cursistas, buscando construir canais de diálogo. A princípio esses diálogos serão mediados pelo gestor/técnico/assessor das secretarias, mas todos os membros do grupo poderão dar continuidade na mediação em outros espaços e momentos.
- d) Estudos e atividades individuais de textos, vídeos e filmes. As atividades poderão ser postadas em plataforma digital ou enviadas por e-mail, de acordo com as condições concretas de cada município/secretaria.
- e) Elaboração de propostas e planos de trabalho que possam ser construídos colaborativamente. O movimento formativo deverá culminar com a produção de material (escrito ou vídeos) que contribua com as práticas pedagógicas e com a inclusão escolar de alunos PAEE.
- f) Sugestão de bibliografias, vídeos, filmes e outros. O GRUFOPEES-UFES disponibilizará em suas redes sociais referenciais e materiais que poderão ser utilizados nos movimentos formativos. Algumas *lives* poderão também acontecer em um desses canais. Considerando o caráter processual da proposta pela via da pesquisa-ação compreendemos que as demandas serão solicitadas no decorrer do processo.

Site: www.gestaoeducacaoespecial.ufes.br

Facebook: fb.me/GRUFOPEES-UFES

Instagram: @GRUFOPEES-UFES

Youtube: GRUFOPEES-UFES

6 SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A possibilidade de estabelecer propormos uma sugestão inicial emerge dos diálogos que temos estabelecido nos diferentes espaços discursivos do GRUFOPEES-UFES. As demandas formativas na área da Educação Especial têm sido discutidas em nossos encontros (presenciais e virtuais), bem como nas dissertações e textos acadêmico-científicos produzidos ao longo de sete anos. Ainda assim, o compromisso com a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos coloca a obrigação de levantamento de demandas formativas dos profissionais que se matricularem no curso. Tais demandas precisam ser “negociadas”, tendo em vista que também temos um objetivo formativo como pesquisadores e profissionais da secretaria de educação.

TEMÁTICAS POSSÍVEIS	
Tema Geral	Temas Específicos
Educação Especial e inclusão escolar	Reflexões histórico-conceituais
	Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Currículo Inclusivo	Diversidade e Diferenças na escola
	O currículo comum como eixo condutor da inclusão escolar
Práticas Pedagógicas Inclusivas	Trabalho colaborativo
	Ensino em multiníveis
	Avaliação e planejamento
	Possibilidades para os diferentes sujeitos*

*Levantar quais sujeitos mais têm desafiado os profissionais cursistas no processo de inclusão escolar.

7 PROPOSTA DE PLANEJAMENTO LOCAL

As orientações contidas nesta proposta visam fundamentar os processos formativos nos diferentes municípios, que, por sua vez, organizarão suas ações formativas de acordo com a realidade local. Após o planejamento inicial e o levantamento das demandas dos profissionais cursistas, os gestores poderão sistematizar suas propostas e dialogar com o GRUFOPEES-UFES no intuito de articular ações conjuntas.

Para favorecer o entendimento mútuo sobre as possibilidades dessas ações conjuntas, sugerimos que o quadro abaixo (ou os quadros, caso optem por mais de uma live) seja preenchido pelos gestores e compartilhado com o GRUFOPEES-UFES, sendo, então, discutido com todo o grupo.

1º ENCONTRO/LIVE: / /	
Tema	
Sugestão de professores convidados	
*Sugestão de texto para leitura prévia	
Sugestão de atividades	

8 AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO FINAL

A avaliação deverá ser processual e considerar a participação/envolvimento nas atividades propostas. Como proposta para a produção final espera-se que ao final desse processo de formação seja construído um livro em formato digital e/ou impresso com as produções de todos os envolvidos. A certificação ficará, inicialmente, sob a

responsabilidade do município/secretaria. Caso haja demanda apresentada poderemos consultar a Proex-Ufes para ver a possibilidade de certificação.

Vitória-ES, 29 de abril de 2020.

Prof.^a. Dr.^a. Mariangela Lima de Almeida
Líder do Grupo de Pesquisa "Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial" –
GRUFOPEES-UFES - CNPq/UFES
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Programa de Mestrado Profissional em
Educação - PPGMPE Universidade Federal do Espírito Santo.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia”** sob a responsabilidade de **Rafael Carlos Queiroz**.

JUSTIFICATIVA

Esse trabalho justifica-se pela relevância do tema proposto e de sua contribuição social, na medida em que propõe uma investigação sobre formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar e, também, uma colaboração visando a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, que atendam os alunos público-alvo da Educação Especial.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

A referida pesquisa objetiva analisar as possibilidades e os desafios para a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica no contexto de pandemia, com vistas a contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial.

PROCEDIMENTOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica. Tal metodologia assume caráter dialógico e colaborativo, articulando o saber científico com o fazer da prática pedagógica cotidiana, no qual os professores tornam-se, também, investigadores, autores do processo e, assim, sujeitos de conhecimento. O processo de pesquisa envolve quatro etapas não lineares: a) Análise documental; b) Diálogos e compreensão no contexto da escola; c) Colaboração no contexto da escola; e, d) Análise dos dados. Como estratégias e instrumentos de coleta de dados utilizaremos: observação

participante, diário de campo, documentos legais e institucionais, entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização da turma acompanhada e grupos focais. Participarão como sujeitos da pesquisa professores e demais profissionais que atuam na escola acompanhada.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida no período de julho a dezembro de 2020, na EMEF “Constantino José Vieira”, localizada no município de Viana - ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

O desenvolvimento da pesquisa é considerado seguro. Entretanto, é possível ocorrer algum desconforto ou problema no decorrer de momentos como entrevistas e grupos focais que impeça o participante (sujeito da pesquisa) de dar continuidade no processo da pesquisa. Caso sinta-se desconfortável ou por qualquer outro problema, o participante poderá optar pela suspensão imediata na participação da pesquisa em qualquer momento. Além disso, por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo de pesquisa se desenvolverá no desencadeamento das demandas apresentadas pelos participantes, podendo ser necessário adotar outros instrumentos e técnicas de coleta de dados.

BENEFÍCIOS

Além de estarem envolvidos em um processo de formação continuada que pode levar à construção de práticas pedagógicas voltadas para o aprendizado de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aula comum, os participantes da pesquisa contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, será solicitado aos profissionais habilitados do Município em que a pesquisa será desenvolvida que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis riscos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O (A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não haverá necessidade de despesas pelos participantes da pesquisa.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

No caso de ocorrer algum dano, o participante poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar o pesquisador Rafael Carlos Queiroz, nos telefones (27) 99995-1006, ou endereço: Rua Doze, Nº 16, Vila Nova, Vila Velha – ES / CEP: 29.105-120. O (A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo através do telefone (27) 3145-9820 ou e-mail cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Viana (ES), _____ de _____ de 2020.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa **“Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia”** eu, **Rafael Carlos Queiroz**, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador