CAPÍTULO 24

TECENDO DIÁLOGOS: AS CONTRIBUIÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 21/06/2021
Data de submissão: 03/04/2021

Rafael Carlos Queiroz
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/4292356485093585

Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES
http://lattes.cnpq.br/0529970839857956

RESUMO: A inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial na escola pública em classes comuns é uma temática que tem gerado discussões acerca da percepção dos envolvidos no processo. A formação de profissionais para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar tem pautado em agendas políticas, processos de investigação e ações nas escolas diante da busca pela garantia do acesso e a aprendizagem desses alunos. Observa-se que a formação continuada assume papel ímpar para o sucesso de propostas educacionais que tenham como foco central o acesso e a permanência com sucesso desses alunos. Diante disso, o presente texto tem como objetivo 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. Assume a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica a partir dos pressupostos da teoria do agir comunicativo de Habermas, tendo como foco a constituição e a contribuição dos grupos de estudo-reflexão para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar. Os resultados evidenciam as contribuições da pesquisa-ação nos processos vividos e a colaboração entre os pares para a dinâmica do grupo de estudo-reflexão objetivando as ações formativas pela via da autorreflexão. Revelam ainda, a potência da parceria entre universidade e escola, aproximando assim a tão necessária relação teoria-prática.

PALAVRAS - CHAVE: Formação de professores. Inclusão escolar. Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

WEAVING DIALOGUES: THE CONTRIBUTIONS OF A STUDY-REFLECTION GROUP IN THE PROCESS OF TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The inclusion of Target Public students of Special Education in public schools in common classes is a theme that has generated discussions about the perception of those involved in the process. The training of professionals to face the challenges generated in the school routine has been guided by political agendas, research processes and actions in schools in the search for ensuring access and learning for these students. It is observed that the continuing education assumes a unique role for the success of educational proposals that have as a central focus the successful access

and permanence of these students. In view of this, this text aims to understand the multiple paths that constitute the universe of continuing education for education professionals, in the perspective of collaborative-critical self-reflection, focused on the school inclusion of students. Assumes collaborative-critical action research as a theoretical-methodological perspective based on the assumptions of Habermas' theory of communicative action, focusing on the constitution and contribution of study-reflection groups to the formation of teachers from the perspective of school inclusion. The results show the contributions of action research in the processes experienced and the collaboration between peers for the dynamics of the study-reflection group aiming at training actions through self-reflection. They also reveal the power of the partnership between university and school, thus bringing the much-needed theory-practice relationship closer.
KEYWORDS: Teacher training. School inclusion. Collaborative-critical action research.

1 | INICIANDO O TEAR

A inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola pública em classes comuns é uma temática que tem gerado discussões acerca da percepção dos envolvidos no processo. Diante disso, a formação de professores para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar tem pautado em agendas políticas, processos de investigação e ações nas escolas diante da busca pela garantia do acesso e a aprendizagem desses alunos. É facilmente observável o crescimento da matrícula dos alunos PAEE conforme as estatísticas oficiais, como no Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC, 2019) que mostra o crescimento de 48% das matrículas na Educação especial em comparação a 2014, esses resultados indicam a expansão de matrículas da educação especial nos sistemas educacionais brasileiros, impulsionada pelas políticas de educação especial.

	BRASIL	ESPÍRITO SANTO	VIANA
2014	701.318	16.086	302
2019	1.043.257	27.582	707
PERCENTUAL	+ 48%	+ 71%	+ 134%

Tabela 01: Matrículas de alunos PAEE

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar 2014 e 2019

Este tema tem ganhado espaço também nas pesquisas científicas, evidenciando que apesar do visível aumento do número de matrículas dos alunos PAEE, e mesmo com o aparato legal há nas escolas o sentimento de "despreparo" dos profissionais para subsidiar a garantia de 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 (MATOS; MENDES, 2015; SILVA; ALMEIDA, 2018).

Assim, o presente artigo visa tecer diálogos entre a formação continuada de professores, a inclusão escolar e a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Buscamos no decorrer do texto analisar os desafios e as possibilidades no atual momento da educação nacional de pandemia. Desta forma, assumimos a pesquisa-ação, em uma perspectiva colaborativo-crítica, como opção teórico-metodológica, que conforme Carr e Kemmis (1988) constitui-se "[...] como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação" (JESUS, ALMEIDA, SOBRINHO, 2005, p. 03).

Vale destacar, que este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvida no contexto de um estudo amplo de pesquisa-ação colaborativo-crítica realizada pelo Grupo de Pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial" (Grufopees - CNPq-UFES) que tem como objeto de investigação a formação continuada de professores e gestores na perspectiva da inclusão escolar desenvolvida com as redes de ensino do Estado do Espírito Santo.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Grupo de Estudo-Reflexão para a formação de professores no contexto de uma escola dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Viana/ES. A discussão está organizada em cinco momentos: iniciando com uma introdução acerca da temática, posteriormente tecemos diálogos sobre a formação dos professores na perspectiva da inclusão escolar. Em seguinte trazemos as contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Finalizamos com as contribuições do grupo de estudo-reflexão e as concepções de formação no diálogo com os envolvidos na pesquisa. Desta forma, buscamos, no decorrer do texto, analisar os desafios e as possibilidades no atual momento da educação nacional, pensando coletivamente a construção de modos críticos de formação.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Falar de formação continuada é falar dos diversos saberes que existem na prática educacional, que se confrontam e se articulam, onde o desafio de conceber uma escola capaz de interagir "o trabalhar" e "o formar" como uma atividade conjunta, se faz presente e que deve ser encarada no dia-a-dia dos profissionais da educação, procurando uma coerência entre as concepções teóricas e as práticas, ou seja, "a busca por uma sociedade

inclusiva implica uma profunda transformação das instituições, das práticas e dos modos de pensar" (PLAISANCE, 2019).

Neste caminho, Almeida (2004, p. 63) cita Carr e Kemmis (1988) que propõem a pesquisa-ação crítica como forma de investigação para a educação e não sobre a educação. 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.

Estudiosos como Zeichner (1998) e Contreras (2012) nos apontam sobre 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).

Faz-se necessário que a formação dos professores se constitua, conforme sugere Nóvoa (2002, p. 17), "[...] 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". E que a escola pode e deve se constituir em um espaço-tempo de formação continuada para os profissionais que nela atuam, favorecendo um movimento de diálogo, de reflexão da prática, de teciturasˢ e de inovação, tomando como princípio formativo as reflexões da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

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

Assim, podemos afirmar que a escola só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações, forem incorporados pelos seus atores, em especial pelos professores, uma vez que "a inclusão é um conjunto de princípios" (AINSCOW, 2009, p. 12). Isto é, pensar a inclusão como princípios é pensar a escola como um todo, em todos os processos inclusivos, em especial pensar e repensar as práticas pedagógicas.

Neste contexto, trabalhar no viés da formação continuada "sugere algumas rupturas de vulto com os paradigmas dominantes" (NÓVOA, 2002, p. 62), sugere mudanças pessoais e profissionais do docente, sugere transformações dos espaços escolares. Sugere, além disso, aprender tentando, a partir dos estudos, das observações, dos diálogos e

1 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)

principalmente da capacidade de reinventar a aprendizagem dos profissionais da educação. Pensar em uma formação continuada capaz de romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2013), fomentando construção de novas práticas pedagógicas.

3 | TECENDO DIÁLOGOS COM JÜRGEN HABERMAS: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa, ou seja, em uma formação realizada em contexto.

Neste sentido, a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2013) e fomentar a construção de outras/novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo, assumindo, assim, a heterogeneidade e a educabilidade de todos como princípios da escola (MEIRIEU, 2005).

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de superação da perspectiva tradicional de formação de professores, baseada em uma racionalidade instrumental. Indica-se, ao mesmo tempo, outros modos de se pensar a formação, baseada na perspectiva crítica, como uma possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório.

Para Habermas a alternativa para a tendência objetificante da modernidade seria a ação comunicativa, processo pelo qual os seres humanos buscam o entendimento mútuo baseando-se no debate lógico e racional. Debate que deveria ser basear na argumentação e que deveria indicar a saída mais benéfica para um maior número de pessoas (ALMEIDA, 2010).

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

> Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS, 2014, p. 367).

Desse modo, a teoria comunicativa de Habermas (2012; 2013; 2014) tem contribuído sobremaneira para pensarmos na questão da formação continuada de professores, na medida em que a partir da racionalidade comunicativa, podemos falar em uma outra forma de produção de conhecimentos, na qual os professores situem-se não somente na posição

de atores, mas também de autores de seus contextos, ou seja, na posição de práticos e ao mesmo tempo de teóricos da educação. A Teoria da Ação Comunicativa representa uma mudança nos paradigmas, alterando significativamente o eixo central da crítica da relação sujeito-objeto da concepção da crítica instrumental para o eixo sujeito-sujeito, numa perspectiva de interação social.

Entendemos assim, que, ao proporcionar a autorreflexão crítica, contribuiremos para que [...] a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, consequentemente, a educação e a sociedade (ALMEIDA, 2004, p. 58).

Assim, concordamos com os estudos de Almeida (2016) ao apostar na metodologia de grupos de estudos como possibilidade para a formação continuada, sustentada nos pressupostos de Habermas, ao destacar as funções mediadoras da relação entre teoria e prática.

> A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2000, p. 41, tradução nossa)

Dessa forma, a formação de grupos estudo-reflexão está alicerçada na premissa do caráter emancipatório pelo exercício da autorreflexão crítica de Carr e Kemmis (1988), proposto nos estudos de Almeida (2010, p.136), que assume, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que "[...] os processos grupais de autorreflexão como estratégias indispensáveis ao processo de pesquisa, com vistas a identificar as forças institucionais, educacionais e sociais que impedem a mudança da realidade", nutrem o interesse emancipatório da pesquisa-ação.

4 | GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO: O TEAR FIO A FIO

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).

Desenvolvemos nosso estudo numa Escola Municipal de Ensino Fundamental

(EMEF) da rede municipal de ensino de Viana. Atende cerca de 1.200 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, também, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta com cerca de 116 funcionários, em suas diversas funções. Vale ressaltar, que um dos autores deste artigo está na função de gestor desta Unidade de Ensino desde 2017, pesquisando desta forma seu ambiente de trabalho.

Como coautores desta pesquisa, o Grupo de Estudo-Reflexão foi iniciado por profissionais que aceitaram o convite de tecer juntos. Consta neste Grupo até o presente momento 10 profissionais que desempenham funções diversas na escolar. Iniciamos o diálogo realizando um questionário semiestruturado com os professores, pedagogos e coordenadores da escola pesquisada.

O objetivo deste questionário foi de conhecer as concepções docentes acerca de formação continuada e das práticas pedagógicas, considerando os alunos PAEE. Através do levantamento deste questionário foi possível organizar a tecitura de uma trama que muito revela 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 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.

Com este olhar geral do grupo maior, podemos pensar a escola enquanto propulsora de um movimento propício de formação continuada, entendendo que a formação continuada se constituía como possibilidade fundamental para (re) significação da inclusão escolar, proporcionando o desenvolvimento do profissional para lidar com as diversidades.

Neste movimento de pensar formação na e para a escola, foi que nos deparamos com um ano atípico, a pandemia causada pelo novo coronavírus nos afastou do cotidiano escolar, acadêmico e profissional. Se presencialmente já existiam lacunas nos processos de formação, como então pensar em formação em tempos de quarentena? Como pensar em tendências tecnológicas e metodologias ativas que podem contribuir para o processo de formação?

A partir do levantamento de questões gerais ao grupo maior da escola pesquisada e os questionamentos levantados acerca dos processos de formação continuada lançamos um convite pelos grupos de *whatsapp* da escola propondo uma escuta sensível, entendendo 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.

Inicialmente foi criado um grupo de *whatsapp* para que os profissionais interessados pudessem interagir, e 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. Assim, a partir desse espaço discursivo virtual, o pequeno grupo realizou o levantamento de demandas/estudos que

possuíam, a partir de suas experiências práticas e de seus interesses individuais, realizando desta forma a primeira função mediadora da relação teoria x prática, ou seja, a elaboração dos teoremas críticos.

Vale ressaltar que, segundo Silva (2019) é importante que os participantes reflitam coletivamente, nesse momento, sobre os interesses e os objetivos, é preciso chegar a um consenso provisório acerca do interesse/objetivo comum, em detrimento dos individuais.

A partir dos movimentos apresentados, chegamos à constituição e implementação do Grupo de Estudo-Reflexão "CJV", a partir do consenso dos objetivos e temas a serem estudados e que constituíram o currículo do grupo, tendo início assim, de forma mais sistemática, o momento de aprendizagem do grupo, isto é, a segunda função da relação teoria-prática.

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 (2013) e partimos do princípio de 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.

O grupo de estudo-reflexão tomou como pressupostos teórico-metodológicos a pesquisa-ação colaborativo-crítica e a teoria do agir comunicativo de Habermas. Suas bases foram alicerçadas na crítica-emancipatória (HABERMAS, 2014) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988). Nossa aposta está no diálogo e na colaboração entre Universidade e Escola, pesquisadores da academia e pesquisadores da escola. Esse processo é conduzido pela autorreflexão crítica e colaborativa, e deve desvelar os processos históricos que tinham distorcido sistematicamente os significados subjetivos (CARR; KEMMIS, 1988).

5 | DIÁLOGOS ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse trabalho colaborativo, a reflexão e o diálogo foram fundantes para romper com a racionalidade instrumental. Através do grupo de estudo-reflexão constituído mediante a intencionalidade e o consenso, pudemos criar relações fortes, em que não havia hierarquia entre Universidade e Unidade de Ensino, mas uma outra racionalidade de produção de conhecimento.

Com o objetivo de analisar os diálogos acerca das concepções de formação docente, utilizamos dados retirados do questionário aplicado e das transcrições das gravações dos encontros do grupo de estudo-reflexão. Desta forma, os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo e analisados à luz da teoria comunicativa de Habermas. A análise

dos dados 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.

Ao realizar a reflexão acerca da formação continuada dos profissionais da educação e sua importância nos deparamos em algumas falas com termos como “capacitação”, “ferramenta” e “métodos” que remetem à uma necessidade de receber novas informações, como o uso de o que pensamos demonstrar um entendimento de natureza instrumental, que reduz a formação à mera transmissão de informações. Para Diniz-Pereira (2011, p. 20), os modelos ligados à racionalidade técnica enfatizam o treinamento de habilidades comportamentais e são estruturados em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino. Desta forma, o professor é visto como um técnico que, de forma objetiva, deve pôr em prática os conhecimentos científicos.

> São cursos que são realizados após a formação inicial com o objetivo de se manter atualizado (PROFISSIONAL 09).

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

> A Formação Continuada é a complementação constante dos saberes em determinada área, no caso dos professores, diz respeito a atualização das questões que abrangem a área da educação. Evitando que o processo de ensino-aprendizagem caia na estagnação seja tecnológica, seja didático-metodológica (PROFISSIONAL 27).

A formação continuada de professores 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 sugerindo mudanças significativas para toda a comunidade escolar.

Neste processo de transição, podemos observar que algumas falas refletem sobre a questão de “troca de figurinhas”, muitas vezes em espaços alternativos e/ou fora do horário de trabalho. Consideramos, porém, que para se constituir em formação, esses momentos precisam ser utilizados de forma crítica, transformando a “troca de figurinhas” em troca de saberes oriundos das práticas, num processo colaborativo de autorreflexão-crítica (CARR; KEMMIS, 1988).

> Um encontro para estudo, aprendizado e atualização de uma determinada área. Além da troca de experiências que é muito importante (PROFISSIONAL 06).
>
> Oportunidade de aperfeiçoar a nossa prática através da aquisição/produção de conhecimentos e troca de saberes (PROFISSIONAL 25).

Para isso se faz necessário romper os paradigmas de uma racionalidade técnica e instrumental e buscar uma formação construída no bojo de uma racionalidade crítica. Assim, "a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade" (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 26). Trabalha-se em uma perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social. 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 (HABERMAS, 2012; 2014).

> É aquela formação em que continuamente refletimos sobre o nosso conhecimento e a partir disso buscamos aprofundar e conhecer mais sobre o nosso trabalho (PROFISSIONAL 07).
>
> Um processo de constante aprendizagem e reflexão dos professores dos saberes pertinentes as suas atividades. Para melhorar a cada dia seu trabalho (PROFISSIONAL 18).
>
> Entendo que é um processo contínuo onde o professor reflete sobre sua própria prática ao mesmo tempo que busca reconstruí-la (PROFISSIONAL 08).

Desta forma, podemos trazer as contribuições de Paulo Freire, patrono da educação brasileira que defendia uma escola capaz de ensinar ao aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Para Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo.

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Assim, o processo educativo é fundamentalmente formativo. Formação entendida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Uma formação feita de espirais cíclicas, através de ação – reflexão – ação, que nos faz refletir e entender que "nossa vida é uma constante formação, estamos aprendemos tudo à nossa volta (PROFISSIONAL 12)".

Dessa maneira, os grupos autorreflexivos formados nesse percurso viabilizaram aos pesquisadores-gestores e aos pesquisadores-acadêmicos uma reflexão crítica de 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,1982).

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.

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, desta forma, "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.

REFERÊNCIAS

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.

ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016.

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

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

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

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

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.

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

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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, 2013.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP/ Brasil. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico. Brasília: 2015.

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.

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.

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

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

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

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa. S**ão Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Dez. 2005.

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.

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.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In:* GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.