

VOL 7 | Nº 2
Ano 2022

Revista da Rede Internacional
de Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

revistaestreiadialogos@gmail.com

PESQUISA-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPO DE PANDE- MIA: AS TECNOLOGIAS COMO POSSIBILIDADES

Rafael Carlos Queiroz¹ [0000-0002-4428-1081]
Mariangela Lima de Almeida² [0000-0002-7092-2583]

¹Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, rcqrafael@gmail.com

²Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, mlalmeida.ufes@gmail.com

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades para a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica no contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. Assim, fundamenta-se na teoria de Jüngen Habermas por meio de duas concepções: a racionalidade comunicativa e a mediação teoria e práxis. Utiliza-se a perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a partir da autorreflexão colaborativo-crítica. Nesse processo, tomamos os argumentos dos profissionais participantes de um grupo de estudo-reflexão a partir de suas demandas, dos processos de aprendizagens e das ações de mudanças. Como resultados observamos a potência dos grupos de estudo-reflexão como alternativa aos modelos tradicionais de formação docente e com a construção de conhecimento com o outro. Além disso podemos observar as possibilidades de utilização adequada das tecnologias virtuais em processos formativos.

Palavras-chave: formação continuada, pesquisa-ação colaborativo-crítica, pandemia, tecnologias.

Abstract

The article aims to analyze the challenges and possibilities for the continuing education of education professionals from the perspective of collaborative self-reflection in the context of social isolation caused by the Covid-19 pandemic. Thus, it is based on Jüngen Habermas' theory through two conceptions: communicative rationality and theory and praxis mediation. The epistemological and methodological perspective of collaborative-critical action research is used, based on collaborative-critical self-reflection. In this process, we took the arguments of professionals from a study-reflection group based on their demands, learning processes and actions for change. As a result, we observed the power of study-reflection groups as alternatives to traditional models of teacher training and with the construction of knowledge with the other. In addition, we can observe the possibilities of adequate use of virtual technologies in training processes.

Keywords: continuing formation, critical-collaborative action research, pandemic, technologies.

INTRODUÇÃO

Desde seu início, em 2020, a pandemia da Covid-19¹ acarretou diversos desafios nas diferentes esferas da vida cotidiana. Conforme dados estatísticos, somente no Brasil foram diagnosticados mais de 30 milhões de casos e mais de 660 mil mortes. Desta forma, diversos setores da sociedade mundial viveram tempos de incertezas e (re)planejamentos. Observamos que no campo da educação não foi diferente, uma vez que os educadores tiveram que repensar concepções mais amplas acerca das práticas pedagógicas e dos processos de formação continuada.

Diante desse contexto a realidade que se revelava naquele momento era desafiadora para a construção de um processo de formação continuada com os profissionais da educação. Se, presencialmente, já existiam algumas lacunas, como então pensar em formação em tempos de pandemia? Estudos realizados pela

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

UNESCO (2013) revelam que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) podem contribuir com a paridade e acesso universal à educação, com a qualidade de ensino e aprendizagem e a elevação dos níveis, bem como com o desenvolvimento profissional de professores, ao fornecer apoio e formação, por meio de tecnologias móveis.

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

Faz-se relevante destacar que o emprego das TIC na formação continuada, como ferramentas que facilitam o acesso à informação, por si só, não garante a construção do conhecimento. Tais tecnologias precisam ter a mediação pedagógica. Dessa forma, podem inspirar situações de aprendizagem híbridas, possibilitando momentos de cooperação, colaboração, interação e compartilhamentos de saberes e, conseqüentemente, podem propiciar o processo de construção coletiva do conhecimento.

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 TIC 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.

Percebemos, mais do que nunca, a importância da defesa e fortalecimento da escola, afinal, sem a atuação dela a aprendizagem se torna precária. A formação continuada disponibiliza o tempo e o espaço tão necessários para provocar os educadores a se tornarem agentes transformadores de sua época. Para tanto, pensamos nas possibilidades dos processos formativos virtuais neste tempo histórico de pandemia.

Observamos 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. Concordamos com os estudos de Gonçalves e Pesca (2021) ao trazer as tecnologias para além de suas funções técnicas e instrumentais, ou seja, devem colaborar com a construção de uma “[...] escola produtora de conhecimento, de partilha, colaboração e autoria” (p. 42).

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

Assim, o presente artigo analisa as demandas, os processos de aprendizagem e as ações de mudanças apresentadas pelos participantes do Gergees-ES (Grupo de Estudo-Reflexão “Gestão de Educação Especial do Espírito Santo”), constituído por professores e alunos universitários, gestores de educação especial e profissionais que atuam na educação pública do estado do Espírito Santo (Brasil), durante o período de

distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Além disso, no movimento de ação e reflexão, refletimos sobre algumas ferramentas virtuais que nos possibilitaram o diálogo entre os membros do grupo. Sustentamos os encontros do grupo no conceito de discurso de Habermas (2012), no qual os sujeitos capazes de fala e ação expõem seus argumentos buscando entendimentos mútuos e consensos provisórios, baseados num reconhecimento intersubjetivo.

1. AS CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa. Neste sentido, a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (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 provisórios por meio da argumentação e o decorrente estabelecimento de acordos sem coação. É fundamental a atuação dos participantes por meio de uma fala argumentativa na defesa de seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, a disposição de reconhecer os melhores argumentos e superar seus pontos de vista pessoais em favor do grupo. Conforme nos aponta Habermas (2014, p367), “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”.

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

Entendemos, assim, que ao proporcionar a autorreflexão crítica, contribuiremos para que [...] a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade (Almeida, 2004, p. 58). 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 e assim [...] refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências e que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (Imbernón, 2013, p.43).

2. A PESQUISA-AÇÃO E OS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO

Desde 2013, o Gergees-ES tem se dedicado a estudos sistemáticos sobre a pesquisa-ação e suas con-

tribuições para as políticas de formação continuada nas redes de ensino do Espírito Santo. Assim, o Gergees-ES, ao assumir a proposta do trabalho pela via dos grupos autorreflexivos, no qual se busca entendimento mútuo com o outro, passa a deixar as necessidades individuais de cada integrante para tecer diálogos coletivos, fazendo uso da linguagem para explicitar o conhecimento, num movimento de ação-reflexão-ação, tendo como guia motivador as próprias vozes dos gestores.

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

Conforme Carr & Kemmis (1988), a pesquisa-ação crítica constitui-se como uma investigação emancipatória que vincula teoria e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação. Nesse sentido, a pesquisa educacional crítica tem como meta o autoconhecimento consciente e a ação política eficaz. Seu método é o diálogo, que tem como objetivo elevar a autoconsciência dos sujeitos como potencial coletivo, como agentes ativos na história (Comstock, 1982 apud Carr & Kemmis, 1988).

Vale ressaltar que, além de uma escolha metodológica, tomamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma escolha epistemológica, comprometida com a produção crítica de conhecimentos. Isso porque a pesquisa-ação colaborativo-crítica, alicerçada na teoria crítica de Habermas (2012; 2013; 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.

3. O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Diante das tensões colocadas pela pandemia em 2020, profissionais e pesquisadores buscaram constituir processos formativos na perspectiva crítica, utilizando as TIC. Embora tenha havido um impulsionamento das tecnologias, o advento do avanço tecnológico acontece ainda no século XX com o surgimento de diversos softwares e ferramentas para trocas sociais interativas, como as redes sociais online, que possibilitam um enorme fluxo de comunicação instantânea entre pessoas das mais diversas nacionalidades.

A priori, tecnologias não são apenas máquinas, como o termo é sempre visto e lembrado. Na verdade, o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

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 TIC podem contribuir com a paridade e acesso universal à educação, com a qualidade de ensino e aprendizagem e a elevação dos níveis dos mesmos, bem como com o desenvolvimento profissional de professores, ao fornecer apoio e formação, por meio de tecnologias móveis (UNESCO, 2013). Desse modo, as novas tecnologias oferecem um novo processo de construção do conhecimento e possibilitam uma nova criação de redes de saberes, desenvolvendo uma troca de aprendizagem e de conhecimento.

Com o advento das novas tecnologias, são utilizados alguns termos para definição das TIC, tais como Tec-

nologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Embora todos sejam utilizados para definir as novas tecnologias, algumas diferenças entre esses termos podem ser citadas.

As TDIC 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 NTIC 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).

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

Dessa forma, entendemos que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (Habermas, 2012, p. 24). Segundo a perspectiva habermasiana, a construção de conhecimento se dá na interação entre os sujeitos, permitindo considerar a relevância do processo em detrimento do resultado (Almeida, 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).

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).

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.

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, p. 32) enfatiza que as práticas pedagógicas e, portanto, os professores devem “[...] personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da escola”.

4. A MEDIAÇÃO TEORIA E PRÁXIS NO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

O Gergees-ES constitui-se como um grupo autorreflexivo, preocupado em organizar e transformar a própria prática à luz da autorreflexão organizada (Carr & Kemmis, 1988). 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. 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. Con-

cordamos com CARR; KEMMIS (1988), quando relatam que a proposição dos teoremas críticos deve basear-se na linguagem e na experiência de uma comunidade autorreflexiva, bem como satisfazer os critérios de autenticidade e comunicabilidade.

b) os processos de aprendizagem do grupo – isto é, o início de processos de reflexão que ocorrem dentro dos grupos, imersos na ação e reflexão sobre eles. A partir do consenso provisório acerca dos objetivos e temas de interesse a serem estudados e buscados pelo grupo, iniciam-se, de forma mais sistemática, os processos de aprendizagem.

c) a organização das ações – ou melhor, o retorno dos objetivos comuns dos profissionais que integram o grupo, para definir, colaborativamente, as ações de mudanças que atendam aos anseios do grupo de estudo-reflexão.

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

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

A primeira função da ciência social crítica é a formação e generalização de teoremas críticos capazes de apoiar um discurso científico. Os teoremas críticos são proposições sobre o caráter e a conduta da vida social [...] o critério é que essas sentenças sejam verdadeiras; [...] O exame da veracidade de tais proposições só podem ser realizado sob a condição de liberdade de discurso (Carr & Kemmis, 1988, p. 159).

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

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

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

Técnica C: Concordo. E de que forma a Universidade pode colaborar? (mar. a maio/2020).

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

Podemos observar, no diálogo, a negociação das demandas do grupo naquele momento, buscando processos formativos para/com professores. Os argumentos postos nos encontros do Gergees-ES são negociados, num constante processo de escuta sensível (Barbier, 2007), em busca dos entendimentos mútuos. Além disso, as falas dos profissionais acima são pertinentes, uma vez que nos mostram a necessidade de pensar na intencionalidade de suas ações, investindo em formação/estudo. Diante das escutas nos deparamos com diferentes frentes de trabalhos. Dessa maneira, visando a organização dos processos de aprendizagem do grupo, foram feitos alguns encaminhamentos e a organização de dois Grupos de Trabalho (GT): GT 1: diálogo sobre formação e as práticas pedagógicas e GT 2: diálogo sobre as famílias e as políticas públicas.

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

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 (2007):

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 (2007, 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. Em outra frente de trabalho, o Grupo de Trabalho “Formação e Práticas Pedagógicas” reuniu-se e iniciaram o diálogo sobre os diferentes processos de formação e sobre os princípios individuais e coletivos. Dessas reflexões, começa a surgir o uso de ferramentas virtuais e redes sociais, conforme os registros abaixo:

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

Técnica V: Tendo a gravação compartilhada no YouTube, na plataforma de formação, é só deixar o link de acesso para que todos possam acessar (mar. a maio/2020).

Para tanto, se fez necessário pensar o uso dessas novas tecnologias, de forma a garantir o acesso e a participação de todos, respaldados nos pressupostos teórico-metodológicos que constituem o grupo. Surgiu daí a ideia da elaboração de um projeto que apontasse possibilidades, que articulasse as reflexões dos gestores e os pressupostos teórico-metodológicos que temos assumido e vivenciado enquanto grupo de pesquisa. Assim, foi construído de forma coletiva e colaborativa uma proposta de formação. Com o título “Formação continuada em tempos de pandemia: Possibilidades e contribuições para o planejamento de grupos de estudo-reflexão”, a proposta surgiu numa tempestade de ideias, onde todos foram colocando suas contribuições, seus conhecimentos e suas ansiedades.

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



Diante disso, foi engendrada, juntamente com os participantes do Gergees-ES, a realização de vídeos e transmissões ao vivo, com temáticas que emergiram das redes de ensino, a partir de um levantamento realizado por elas. Assim, procuramos uma ferramenta virtual de fácil acesso para os profissionais das redes de ensino, que fosse gratuita e pudesse ser acessada 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. 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 formata-dos, que abordam assuntos pertinentes ao campo da inclusão escolar e da formação dos profissionais da educação.

Segundo Habermas (2012), para que o discurso ocorra de maneira democrática, todos os envolvidos podem expor suas opiniões, sem coerção e coação de suas ideias fundamentadas em argumentos. Dessa forma, acreditamos que as regras necessárias para a constituição dos espaços discursivos precisam ser conversadas e entendidas por todos os participantes, de modo que nenhum sujeito se sobreponha ao outro e todos tenham o seu direito de fala garantido. Assim, o mediador era o responsável por apresentar algumas questões/reflexões dos participantes que estavam assistindo à live e que faziam as perguntas via chat, o que proporcionava momentos de reflexões e formações e a garantia do ato de fala através do chat ao vivo e/ou dos comentários pós ao vivo. Ressaltamos que esses espaços, ancorados na teoria da ação comunicativa, possibilitam aos participantes a exposição de seus argumentos e opiniões, sendo possíveis pelo ato de fala, ou por registros escritos, pois o discurso “[...] assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo” (Habermas, 2004, p. 107).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Ressaltamos, ainda, que as lives foram utilizadas por diversas redes municipais de ensino e por diversas escolas como processos formativos dos profissionais da educação que estavam naquele momento em atuação home office, 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 as lives tenham contribuído tanto para a formação acadêmica, pessoal e profissional dos participantes envolvidos no processo de organização e realização quanto para a formação continuada e prática dos profissionais e demais público-alvo que assistiram e participaram das lives.

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

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

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, perceberemos, na nossa prática, que as novas tecnologias digitais podem oferecer possibilidades de novos/outros olhares e novas/outras formas de pensar e refletir, gerando, dessa forma, novos/outros ambientes formativos e educacionais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. O uso adequado das novas tecnologias possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica.

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

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. L. (2004). Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Almeida, M. L. (2010). Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: Entre o agir comunicativo e o agir estratégico. (Tese de Doutorado em Educação não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Almeida, M. L., Barros M. L., & Alves, J. B. (2018). 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. (Orgs.), Formação e gestão educação especial: A pesquisa-ação em foco (pp. 107-133). Pedro & João Editores. ebookformac3a7c3a3oeducac3a7c3a3o1-1.pdf (pedroejoaoeditores.com.br)
- Barbier, R. (2007). A pesquisa-ação. Liber Livro.
- Brasil. (2021). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: Resumo técnico. INEP.
- Caetano, A. M. (2009). A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: O curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. (Tese de Doutorado em Educação não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martinez Roca Editora.
- Gonçalves, J. L & Pesce, L. (2021). Educar em tempos de pandemia: Desafios da profissão docente. Revista Docência e Cibercultura, 5(3), 40-52.
- Habermas, J. (2004). Verdade e justificação: Ensaio filosófico. Loyola.
- Habermas, J. (2012). Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social. Martins Fontes.
- Habermas, J. (2013). Teoria e práxis. Editora Unesp.
- Habermas, J. (2014). Conhecimento e interesse. Editora Unesp.
- Imbernón, F. (2013). Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza (9ª ed.). Cortez.
- Meirieu, P. (2005). O cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender. Artmed.
- Pereira, T. B. (2021). Potencialidades das tecnologias de informação e comunicação como alternativas para o ensino de Geografia. (Dissertação de Mestrado Profissional em Educação não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Pesce, L. (2007). As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. Revista Histedbr Online (Unicamp), 1(26), 183-208.
- Silva, R. R. (2014). 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 não publicado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- UNESCO (2013). Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel. UNESCO.