

Diálogos sobre pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada na escola

Fernanda Nunes da Silva, Allana Ladislau Prederigo e Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Resumo

A perspectiva inclusiva adotada pelas políticas brasileiras e as pesquisas na área da Educação Especial indicam a relevância de formação continuada de professores, principalmente quando ocorre no contexto da escola, para atender às demandas oriundas do processo de inclusão escolar. Objetiva-se compreender como a formação continuada, especialmente a voltada para a inclusão escolar, tem sido pensada e implementada no contexto de uma escola pública municipal da Serra, no Estado do Espírito Santo/Brasil, colaborando concomitantemente com a construção de um processo de reflexão crítica na escola. A análise enfoca as bases epistemológicas que sustentam as concepções de formação dos profissionais da escola, atentando-se para os interesses a que elas atendem e suas implicações práticas. Assume-se a pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico-metodológico e epistemológico, fundamentada na racionalidade comunicativa de Habermas. A coleta de dados vale-se de observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. A análise indica ausência de um processo sistemático de formação continuada na escola, embora os profissionais reconheçam sua necessidade. Além disso, os discursos sobre formação estão quase sempre ligados à racionalidade instrumental, mas há indícios de transformação rumo a uma racionalidade crítica e, possivelmente, comunicativa.

Palavras-chave: Formação Continuada; Inclusão Escolar; Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica; Racionalidade Comunicativa.

Abstract

The inclusive perspective adopted by Brazilian policies and research in the field of Special Education indicate the relevance of continuing education for teachers, especially when they occur in the context of the school, to meet the demands arising from the school inclusion process. The aim here is to understand how continuing education, especially that one focused on school inclusion, has been thought and carried out in the context of a public school in Serra, in the State of Espírito Santo/Brazil, simultaneously collaborating to implement a critical reflection process at school. The analysis focuses on the epistemological bases that support the conceptions of school professionals regarding their professional development, the interests and assumptions that they serve, as well as its practical implications. Collaborative-critical action research is assumed as a theoretical-

methodological and epistemological referent, constructed on Habermas' communicative rationality. Data collection is based on participant observation, with records in a logbook, semi-structured interviews, and semi-open questionnaires. The analysis indicates the absence of a systematic process of continuing education at school, although professionals recognize its necessity. In addition, discourses about professional development are usually related to instrumental rationality, although there are evidences of transformation towards a critical, and possibly communicative, rationality.

Keywords: Continuing Education; School Inclusion; Collaborative-Critical Action Research; Communicative Rationality.

Introdução

Nas últimas décadas, em consonância com orientações de organismos internacionais, é perceptível um delineamento inclusivo nas políticas educacionais de diferentes países, que têm se direcionado de forma a garantir o direito de todos à educação escolar (Ainscow, 2009). Esse fortalecimento da perspectiva inclusiva ganha contornos diversos pelo mundo, pois “o movimento de inclusão social e escolar apresenta-se em percursos diferentes, que se delineiam a partir da história, organização, características gerais e perspectivas que permeiam as relações dos sujeitos e dos lugares em que vivem” (Almeida & Caetano, 2019, p. 76).

Fruto das influências internacionais, mas também de lutas dos movimentos sociais em prol da democratização da educação no país, a perspectiva inclusiva passa a ser incorporada com maior ênfase nos documentos legais brasileiros no início do século XXI. Assim, embora o direito à educação para todos já estivesse garantido na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a partir dos anos 2000 temos avanços inclusivos significativos que culminam na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelecendo a obrigatoriedade de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola e na sala de aula comum, garantindo, ainda, atendimento educacional especializado no contraturno escolar.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) marca a inclusão escolar brasileira por afirmar, não apenas o direito de acesso, mas também de permanência e aprendizagem de estudantes PAEE, aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Contudo estudos como os de Melo e Mafezoni (2019), reforçam que, apesar de matriculados e frequentando a escola comum, por vezes continuam à margem do processo de ensino-

aprendizagem, tendo negado o direito a aprender, em muito “limitados pelas políticas públicas e por práticas docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pela escola” (Melo & Mafezoni, 2019, p. 103).

É preciso destacar que as pessoas consideradas diferentes, por características físicas ou comportamentais que se afastam do padrão normatizado socialmente, estiveram por muito tempo à margem da sociedade, excluídas da convivência com o outro e, logo, do processo de escolarização (Silva, 2019). Assim, o quadro de fragilidades identificado pelos autores no processo de inclusão escolar tem raízes históricas, pois, por muito tempo, a educação dos sujeitos PAEE esteve sob a responsabilidade de instituições especializadas e não da escola comum, tendo, portanto, caráter clínico-assistencialista e não pedagógico (Magalhães, 2013). Assim sendo, a escola e os profissionais da educação são atualmente desafiados a romper com aspectos provenientes da área da saúde que, ainda presentes, tendem não apenas a segregar, mas também a excluir as diferenças. Nas palavras de Magalhães (2013): “[r]omper com esta tradição clínica e classificatória revela-se tarefa árdua na busca de ‘pensar’/ ‘fazer’ uma escola mais justa e igualitária e faz parte da construção de uma escola menos seletiva” (p. 36).

Falamos, assim, de construir uma escola inclusiva que trabalhe com e a partir das diferenças em favor da aprendizagem de todos, o que exige de seus profissionais repensar os critérios de homogeneização que geralmente sustentam as práticas pedagógicas tradicionais (Almeida, 2004; Silva, 2019). Trata-se de uma mudança ampla que requer revisões conceituais e práticas de espaços, recursos, atendimento educacional especializado, bem como da formação continuada de professores (Jesus et al., 2010). Dessa forma, para atender às demandas oriundas do processo de inclusão escolar do PAEE, pesquisas indicam a necessidade de formação continuada de professores (Alcântara, 2014; Caetano, Buss, & Espíndula, 2017; Carvalho, 2018; Silva, 2014; Silva, 2019), com destaque para as que ocorrem no contexto da escola, considerando a possibilidade de reflexão-crítica sobre a realidade concreta.

Entendemos que as práticas pedagógicas tradicionais (re)produzidas nas escolas relacionam-se diretamente às tradicionais formações de professores, as quais assumem perspectivas teórico-metodológicas de cunho técnico-instrumental (Libâneo, 2005; Pimenta, 2005). As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, precisam instituir processos de resistência e não de dominação (Franco, 2015), o que nos leva a advogar por formações de professores de natureza crítica, comprometidas com a transformação da escola e da realidade como um todo.

Nessa perspectiva crítica de formação, os professores são tomados como sujeitos de conhecimento, como autores e não apenas atores de suas práticas, para as quais desenvolvem e produzem teorias, conhecimentos e saberes (Tardif, 2013). Nesses termos, não há espaço para uma hierarquização entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática ou mesmo entre professores ligados às universidades e aqueles ligados às escolas. Como contrapartida à crítica tecida à visão técnico-instrumental, temos proposto sustentar os processos formativos dos profissionais da educação na racionalidade comunicativa habermasiana (Habermas, 2012), buscando transpor a lógica dominante que instrumentaliza o trabalho docente.

Assim, ancorados pela teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012), vislumbramos na pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988) uma outra forma de se pensar e fazer a formação continuada de professores. Essa é uma opção teórico-metodológica e epistemológica na qual “[...] não se trabalha *sobre* os outros, mas *com* os outros” (Barbier, 2007, p. 14, ênfase do autor), viabilizando, portanto, uma formação de natureza comunicativa favorecedora de processos autorreflexivos, por meio dos quais os professores podem, além de tomar consciência dos interesses que estão por trás de suas concepções e práticas educacionais, reelaborá-las e transformá-las com vistas à emancipação (Carr & Kemmis, 1988) e em prol do processo de inclusão escolar.

É a partir desses pressupostos que buscamos, com este texto, compreender como a formação continuada, principalmente a formação voltada para a inclusão escolar, tem sido pensada e implementada no contexto de uma escola pública municipal da Serra, no Estado do Espírito Santo/Brasil, colaborando com a construção de um processo de reflexão crítica na escola. Refletimos, assim, sobre as concepções de formação continuada dos profissionais da escola, atentando para as bases epistemológicas em que se sustentam e para as práticas de formação continuada na escola pesquisada. Para tanto, utilizamos na coleta de dados a observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos. Participaram, voluntariamente, professoras, pedagogos, coordenadoras e diretor.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico-metodológico e epistemológico favorecedor da formação continuada: um pouco do percurso investigativo

Adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico, metodológico e epistemológico do processo investigativo. Isso significa que, além de uma metodologia, encontramos na pesquisa-ação os fundamentos teóricos que sustentam nossa perspectiva de formação de professores e o próprio processo de produção de conhecimentos. A racionalidade comunicativa de Habermas (2012) e a colaboração entre pesquisadores externos e participantes da escola de Carr e Kemmis (1988) são o alicerce de nossa perspectiva.

A teoria crítico-emancipatória habermasiana permite-nos afirmar a relação dialética entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, da qual emerge a premissa de que todo conhecimento resulta de interesses humanos, colocando em suspensão a lógica positivista de neutralidade científica. Tal lógica, ainda presente na educação, advém de uma racionalidade instrumental que se apresenta demasiadamente técnica, criando processos hierárquicos de dominação e acarretando formações de professores tradicionais. Nesses termos, para o autor “a racionalidade tem menos a ver com a posse de conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber” (Habermas, 2012, p. 31).

Dessa maneira, interessa-nos encontrar um outro modo de construção de conhecimentos, conectado com nossos interesses de formação de professores para a transformação da escola em um espaço cada vez mais inclusivo. Daí a contribuição da racionalidade comunicativa proposta por Habermas (2012), ao colocar-se como uma outra forma de pensar e agir, a partir da compreensão de que todos os sujeitos são capazes de se comunicar e podem, em grupo, encontrar objetivos comuns e chegar a consensos provisórios. Isso se dá por meio das interações baseadas em entendimentos intersubjetivos, nas quais os interesses individuais transformam-se em interesses coletivos (Almeida, 2019).

Habermas nos fala, assim, da possibilidade de aprendizagem por meio da reflexão crítica ou, mais precisamente, da autorreflexão, na qual os sujeitos de um grupo constroem uma comunidade autocrítica (Carr & Kemmis, 1988) e comprometem-se com seus processos individuais e coletivos de aprendizagem e de transformação da realidade: “[a] proposta é permitir que os problemas sejam tratados na multiplicidade de vozes possível na linguagem humana” (Devechi, Tauchen, & Trevisan, 2016, p. 362). Tal processo só é possível quando

construído de modo democrático, estando os sujeitos livres de qualquer tipo de coerção, conforme postulado por Habermas (1989, p. 110-112):

- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se.
- (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A, tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes.
- (1.3) Não é lícito aos falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes.
- (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele mesmo acredita.
- (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso.
- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.
- (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
- (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2).

De natureza qualitativa e fundamentada nos pressupostos habermasianos, a pesquisa-ação aqui utilizada compromete-se com a compreensão e com a colaboração para com os contextos e sujeitos envolvidos, assumindo a perspectiva colaborativo-crítica. Trata-se, portanto, de uma nova forma de fazer pesquisa (Barbier, 2007), na medida em que, ao aproximar-se da realidade investigada, o pesquisador assume, além de uma postura descritiva, uma postura reflexiva e crítica compartilhada com todos os sujeitos pesquisados. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação coloca-se como um processo crítico-emancipatório, transformador dos sujeitos e da realidade, pois nela

[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos (Franco, 2005, p. 486).

Carr e Kemmis (1988) assinalam a potência da pesquisa-ação na formação de professores, apontando a necessidade de que na educação empreenda-se uma pesquisa com os professores e não para ou sobre os professores, 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, p. 171, tradução nossa). Para esses autores, as

[...] tarefas de uma ciência educativa crítica não podem dissociar-se das realidades práticas da educação nas escolas e nas classes concretas, como tampouco da realidade política de que as escolas mesmas são expressões históricas concretas da relação entre educação e sociedade (Carr & Kemmis, 1988, p. 171, tradução nossa).

O caráter colaborativo da pesquisa-ação requer transformar os interesses individuais do pesquisador e dos professores em interesse grupal, tal como proposto pela racionalidade comunicativa habermasiana, pois “o objetivo da pesquisa-ação é atrair todos esses participantes para uma comunicação orientada ao entendimento mútuo e ao consenso, para uma tomada de decisão justa e democrática, e para uma ação comum que satisfaça a todos” (Carr & Kemmis, 1988, p. 210, tradução nossa). Verifica-se a necessidade de uma relação horizontal no grupo, fundamental para a construção de uma relação colaborativa da qual emergirá um conhecimento “necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (Franco, 2005, p. 490).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, por meio do diálogo entre teoria e prática empreendido entre pesquisadores e professores atores-autores dos contextos escolares, instaura uma situação de indagação autorreflexiva, levando à denúncia das contradições existentes nos atos educativos e sociais e, conseqüentemente, ao questionamento, à compreensão e à resignificação das práticas. Nesse movimento, os profissionais da escola vão se constituindo pesquisadores de suas próprias práticas (Carr & Kemmis, 1988).

Nossa imersão no cotidiano escolar ocorreu entre maio e dezembro de 2018, envolvendo a participação de profissionais que exerciam diferentes funções. Os dados aqui analisados, no entanto, abrangem falas de professoras, pedagogos, coordenadoras e do diretor de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal da Serra/ES. Foram produzidos durante a observação participante, nos diálogos estabelecidos com os profissionais da escola gravados ou registrados em diário de campo, em questionários abertos e entrevistas semiestruturadas. Embora a pesquisa tenha culminado em uma formação continuada, enfocamos neste texto o momento em que começávamos a compreender as perspectivas e demandas formativas presentes na escola.

A pesquisa envolveu dois movimentos que se atravessam, mas que foram designados: a) o *movimento de compreensão-participação* no contexto investigado; e b) o *movimento de colaboração* com os profissionais do contexto investigado. Ainda que estejam imbricados, no primeiro privilegiamos a compreensão do contexto da escola, enquanto no segundo enfocamos a colaboração com os profissionais, construindo uma formação continuada por meio de um curso de extensão em parceria com a universidade. Neste texto, porém, abordamos aspectos ligados apenas ao movimento de compreensão do contexto da escola.

A formação continuada na escola: concepções e práticas

A relevância da formação continuada de professores para a inclusão escolar do PAEE é destacada nas legislações nacionais (Brasil, 2008) e municipais (Serra, 2016), tendo o município da Serra autonomia para implementar políticas educacionais. É interessante notar que, embora o documento legal da Serra indique uma perspectiva formativa crítica, a formação na área da Educação Especial dava-se, no momento da pesquisa, por meio de palestras para os professores da modalidade, sem contemplar os demais profissionais da escola (Silva, 2019).

Tal percepção foi apresentada também pelos profissionais da escola, sendo uma frequente queixa entre os professores de sala de aula comum. Ora, se nossa defesa de inclusão escolar preza pelo direito de aprendizagem em sala comum, é urgente o “investimento em espaços formativos que envolvam os diferentes profissionais. Uma formação em contexto engloba todos os profissionais, desde os professores regentes [...] aos cuidadores” (Carvalho, 2018, p. 150).

A necessidade de formação continuada emergiu com força nos questionários sobre demandas oriundas da inclusão escolar, sendo uma unanimidade nas entrevistas. Os profissionais diziam nos questionários aplicados em maio de 2018: “Precisamos de profissionais mais preparados para trabalhar a diversidade, síndromes, deficiências...” (Coordenadora); “Mais formações nesta área específica onde o professor possa adquirir melhores qualificações no processo de inclusão escolar” (Professora).

Apesar de os profissionais destacarem essa demanda formativa, era comum o uso de expressões como “adquirir melhores qualificações” e “profissionais preparados”, que podem revelar uma concepção tecnicista de formação de professores. Essa concepção parece basear-se na racionalidade instrumental (Habermas, 2012), tomando professores como técnicos que

apenas aplicam conhecimentos já estabelecidos por teóricos. O conhecimento estaria pronto para ser acessado e adquirido pelos professores, ideia que segrega teoria e prática.

Pensamos ser essa o mesmo tipo de racionalidade subjacente à visão de despreparo dos profissionais, presente nas falas de diferentes professores, conforme observamos no diálogo a seguir:

Professora: [...] na verdade, eu vejo a inclusão como exclusão, né?

Pesquisadora: Por quê?

Professora: Uai, por quê?! Porque nós, professores, não estamos preparados para lidar com essa situação. Mas a gente tenta fazer o melhor porque a gente sente até triste em ver: como nós vamos trabalhar com uma criança que não nós não temos... nós não estamos de forma alguma preparados, nós estamos sem... Como que eu posso dizer? Recursos. Eu acho que nós professores quando chegasse essa situação [de ter um aluno PAEE], nós teríamos que ter assim, uma... Como que eu posso dizer? Uma formação. Precisa, em relação a isso aí, para não deixar... porque, olha, vou te falar um negócio, eu estou perdida. Tem duas crianças dentro da minha sala, que são... necessitam de cuidados nesse sentido e eu não sei como trabalhar (Entrevista à professora, junho 2018).

Referindo-se a sua própria prática, a professora destacava a necessidade de uma formação que a preparasse para o trabalho com o PAEE. Estaria ela ansiando por uma formação que a preparasse de uma vez por todas para esse desafio? Essa fala reproduz a lógica tradicional de formação de professores que, de certa maneira, acaba justificando o não fazer por “despreparo”? Ou poderia mostrar o desejo de ressignificação das formações que precisam conectar-se com a concretude da escola?

Não acreditamos que a formação inicial ou continuada prepare definitivamente os professores. Em nossa concepção, a formação de professores é um processo contínuo que

[...] se configura mais efetivamente na prática profissional. É nesse momento 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 (Alves, 2009, p. 23).

Além dessa associação entre formação e preparo, os profissionais também relacionam formação com outros conceitos de natureza instrumental. Justificam, por exemplo, a necessidade da formação continuada pela carência de novas informações, reduzindo a formação de professores à transmissão de informações e desconsiderando o professor como produtor de conhecimentos e teorias sobre sua própria prática profissional. O diálogo a seguir demonstra um pouco dessa imbricação entre formação e informação, muitas vezes tratadas como sinônimos pelos professores:

Pesquisadora: O que te deixaria segura para trabalhar com esses alunos?

Professora: Se a gente tivesse conhecimento, informação sobre como trabalhar mesmo com esses alunos. Porque a gente não tem nenhuma formação “olha esse aluno é assim, você tem que trabalhar assim, assim e assado (Entrevista à professora, junho 2018).

Uma formação que leva informação ou um conhecimento pronto e acabado pode sustentar a reprodução de práticas pedagógicas técnicas, apresentando modelos técnicos aplicáveis sem as devidas reflexões. Outras falas apontam para a necessidade de formações que preencham “lacunas” oriundas de uma formação inicial inconsistente. Acreditamos que não se tratam, necessariamente, de lacunas prévias, mas de demandas de aprendizagem docente que emergem justamente no encontro com uma situação concreta. Nesse sentido, Nóvoa (1997 cit. in Wisch, 2013) é categórico ao afirmar 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” (p. 58).

Em meio a falas que desvalorizam os saberes docentes, encontramos, também, expressões que denotam uma perspectiva de formação crítica:

Porque **cada dia tem que estar aprendendo, se informando, pesquisando**. Todo dia muda tudo (Entrevista à professora, junho 2018, grifo nosso).

[...] porque existe a **troca de experiências** e existe a **troca de informação**. Tudo se renova, então ele **tem que estar se formando sempre** (Entrevista à professora, junho 2018, grifo nosso).

Eu acho muito legal, tipo o PNAIC assim, porque a gente **troca informação**, a gente **aprende com o outro**, a gente vê o que o outro faz. É interessante, porque às vezes uma angústia sua, que você tem com um aluno, é angústia de outros, né? (Entrevista à professora, junho 2018, grifos nossos).

Essas falas assumem o caráter contínuo da formação de professores e ainda à possibilidade de aprendizagem com os próprios pares, valorizando suas experiências e os saberes advindos delas (Tardif, 2013). Nessa medida, a ideia da informação parece ir cedendo espaço à ideia de troca e de colaboração, na medida em que os professores apontam a possibilidade de pensar suas práticas, refletindo junto com seus pares. Identificamos aí indícios da racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), já que os próprios professores começam a expor o potencial da formação continuada para desencadear processos coletivos e colaborativos de reflexão e de mudanças na escola:

Porque na formação além da pessoa que está te dando informação estar te trazendo bastante benefício, você ouve coisas dos outros colegas que você pensa assim: “Aquilo ali que a colega fez eu posso tentar fazer na minha turma e aquilo ali pode dar certo!” Ou: “Ah não! Pera aí, tentei fazer isso aqui e deu errado. Por que deu errado?” [...] e você aprende. **Você aprende muita coisa, não só com o formador, mas com os depoimentos dos colegas que estão ali junto.** Por isso que é importante esses encontros, de você estar ali junto [...] Eu falo assim: “Não, pera aí que eu também estou fazendo um negócio assim e não está dando certo, vou buscar um outro caminho que a outra ali fez e deu certo, então eu vou tentar também fazer. É para um ajudar o outro.” **Você vai achar isso aonde? Na formação continuada. Tanto dentro da escola ou se você fizer fora também** (Entrevista à professora, junho 2018, grifos nossos).

Mesmo que imersos nos problemas cotidianos da escola, os profissionais começam a apontar possibilidades para a transformação da formação continuada. Quando consideram as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, reconhecem a necessidade de buscar novos caminhos e novas práticas, geralmente a partir de formações dialógicas. Vislumbramos a superação da ideia tradicional de formação continuada, fundamentada na racionalidade instrumental, e pistas para a construção de outros modos possíveis de formação continuada, que favoreça uma aprendizagem colaborativa.

Esse indício de resignificação da formação continuada, no entanto, não se materializa nas ações da escola pesquisada. Os profissionais, de certo modo, confirmam a ausência de formação continuada na escola, conforme observa-se no diálogo com a coordenadora:

Pesquisadora: Mas aquele momento de formação que se tinha dentro da escola não tem mais?

Coordenadora: Dentro da escola não. É aula mesmo, aula normal e esse momento assim, no momento de PL, de planeamento. E esse ano até que tiveram alguns dias de planeamento fora da escola, ou melhor, de estudo, mas não focando esse assunto da Educação Especial, foi focando outros temas.

Pesquisadora: E não necessariamente demandas da escola, né?

Coordenadora: É... não demanda da escola. Foi mais geral (Entrevista à coordenadora, julho 2018).

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação havia centralizado as formações que anteriormente aconteciam na escola. Assim, nos dias de formação garantidos em calendário escolar, os profissionais da escola dirigiam-se a um espaço designado para a formação de todos os profissionais da rede que atuavam em escolas da sua região. Lá, os profissionais eram encaminhados para salas de acordo com seu cargo ou área de atuação. Separados em grupos – grupo de pedagogos, grupo de coordenadores, grupo de professores de educação especial, grupo de professores de primeiro ano, e assim por diante – inviabilizava-se o diálogo entre os profissionais cujas atuações davam-se na mesma escola. Sobre isso uma professora e uma coordenadora afirmam:

Tem uma [formação] que tá tendo da prefeitura aí, mas é mais para a gente ouvir. Não é de debater (Diálogo com professora, diário de campo, maio 2018).

Eu acho muito importante a formação continuada, só que assim, eu preferia **uma formação continuada em um espaço mais de discussão**, de estudo de casos, porque, geralmente, quando a gente vai para a formação continuada é mais para eles apresentarem leis, leis, leis que a gente já sabe [...]. E aquela angústia, aquela dúvida, aquela preocupação que o professor [...] precisa tirar e às vezes ele não consegue através daquela lei ali resolver (Entrevista à coordenadora, julho 2018 grifo nosso).

O pedagogo compartilha esse entendimento em um diálogo:

Pesquisadora: Está tendo algum movimento de formação na escola? Em horário de serviço?

Pedagogo: Horário de serviço? Formação continuada? Não, não... esse ano aqui, por exemplo, teve dois dias só, dois períodos de formação. Foram 2 dias em outra escola e dois dias aqui no início do ano.

Pesquisadora: E esses dois dias na outra escola? Essa formação centralizada, você acha que é produtiva ou não?

Pedagogo: Acho que seria melhor na própria escola, com um grupo menor. Eu acho que daria mais resultado, se todas as escolas fizessem o seu grupo. Aí eu acho que dá mais resultado.

Pesquisadora: Até porque acho que dá mais tempo até para pensar as questões e os desafios da escola, né?

Pedagogo: Que são bem diferentes umas das outras, cada uma tem a sua particularidade (Entrevista ao pedagogo, julho 2018).

Os profissionais da escola trazem apontamentos importantes sobre o que esperam de uma formação continuada. Ao analisar o processo de formação do ano em curso e indicar o que não contribuía para o trabalho na escola, delineavam, de forma consciente ou não, um outro modo de formação que considerasse a realidade da escola e as necessidades dos profissionais que nela atuam, sobretudo o desejo de discussão e de troca de experiências com os seus pares.

Ao mesmo tempo que indicam algumas dificuldades da escola em promover espaços-tempos de formação e apontam falhas em formações ofertadas, alguns profissionais expõem possibilidades de ressignificação dessas formações na escola, visando ao diálogo e à reflexão coletiva. Após ser indagada sobre qual tipo de formação acreditaria ser mais significativa, a coordenadora da escola responde:

Seria mais assim, de forma discursiva, mais em grupo né, fazendo trabalhos com estudo de casos e cada um levando os casos assim, que acha que é mais difícil, até para terem outras sugestões, outras opiniões porque muitas vezes a gente deixa de fazer uma coisa que é fácil, porque a gente pensa que não pode ou às vezes a gente acha que muito difícil, mas que acaba não sendo, porque tem outros meios de se chegar aquele fim. Então assim, essa formação com várias pessoas, vários assuntos, é... Vários casos diferentes, eu acho que ajuda mais do que ficar só passando slide e mostrando teoria (Entrevista à coordenadora, julho 2018).

As formações ofertadas não contemplavam as necessidades dos profissionais, evidenciando a urgência de que os órgãos centrais e as próprias escolas atentem-se para a relevância da formação continuada considerando, sobretudo, suas próprias realidades. Partir

das demandas concretas, exercitando a escuta sensível (Barbier, 2007), é indispensável para a construção de uma formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

Trata-se de um caminho árduo, pois as concepções de formação apresentadas pelos profissionais ainda têm raízes na racionalidade instrumental, amplamente difundida em suas formações iniciais e continuadas, criando dicotomias entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática. No entanto, há indícios de transição quando questionam os momentos coletivos na escola e as formações oferecidas pela secretaria de educação: os profissionais caminham rumo a uma perspectiva de natureza crítica e apontam a possibilidade de tomar o professor como pesquisador e suas experiências práticas como saberes relevantes.

Esta é nossa defesa: precisamos superar a racionalidade instrumental, impregnada nas concepções docentes, e construir outros modos de formação. Sustentados pelos pressupostos habermasianos, acreditamos na possibilidade de construção de concepções comunicativas, capazes de ressignificar os espaços-tempos de formação continuada na escola, tomando a autorreflexão colaborativo-crítica como potência para o processo de inclusão escolar.

Nascia, nesses diálogos dentro da escola, uma proposta de construção de uma formação continuada na qual pudéssemos colaborar com os profissionais no que diz respeito à inclusão escolar. Colocamo-nos à disposição para organizar e mediar uma formação a partir das demandas levantadas em nossos encontros durante a observação participante. A pesquisa-ação colaborativo-crítica estava de fato acontecendo e os profissionais já começavam a nos indagar: “E aí? Quando vamos começar a formação? Já colocou meu nome?” (Diálogo com professora, diário de campo, maio 2018).

Considerações finais

O processo de inclusão escolar dos alunos PAEE no Brasil revela demandas relacionadas à garantia de permanência e aprendizagem desse alunado, antes excluído da escola comum. Dentre essas demandas, a formação continuada coloca-se como a mais urgente, visto a necessidade de mudanças das práticas pedagógicas tradicionalmente homogeneizadoras. Essa urgência é destacada pelos profissionais da escola e pelas pesquisas científicas que apostam na formação continuada crítica para transformar a escola em um espaço cada vez mais democrático e inclusivo.

No entanto, historicamente, a formação de professores sustentou-se numa racionalidade instrumental, criando um cenário no qual o professor é espectador e o conhecimento é linear e acabado, devendo ser adquirido e aplicado na escola. Tal perspectiva não contribui com as transformações necessárias à inclusão escolar do PAEE. Acreditamos que, como sujeito de conhecimento que articula cotidianamente teorias e práticas (Tardif, 2013), o professor pode e deve refletir criticamente com seus pares sobre as situações vividas na escola, produzindo conhecimentos. Apostamos, então, em um outro modo formativo, guiado pelo agir comunicativo (Habermas, 2012), que garanta espaço de fala e de partilha entre os profissionais, para que juntos construam novas possibilidades de ação na escola.

Deparamo-nos com a precariedade da formação ofertada na escola, principalmente quando consideramos a Educação Especial. Contudo, embora prevalecesse uma concepção de formação de cunho técnico-instrumental, encontramos nas falas dos profissionais um desejo de mudança nas práticas formativas. À medida que criticavam o modo como a secretaria de educação havia centralizado e organizado as formações continuadas, indicavam também outros modos possíveis em que suas experiências fossem consideradas e em que pudessem dialogar e aprender juntos. Para nós, essa era uma abertura para a construção de um processo formativo de natureza comunicativa, realizado junto com os profissionais e não para eles¹.

A perspectiva teórico-metodológica adotada na pesquisa possibilitou o “fazer com o outro”. Dessa forma, pudemos, junto aos profissionais da escola, problematizar as práticas e concepções cotidianas já enraizadas e imersas no trabalho com os alunos PAEE, visando à transformação das concepções e práticas (Carr & Kemmis, 1988), o que levou a um posterior processo formativo, sistematizado como um curso de extensão e viabilizado pela universidade. Experimentamos, então, as duas dimensões necessárias à pesquisa-ação: a compreensão e a colaboração com o contexto.

Nota

¹ Tal formação continuada, parte de nossa colaboração com o contexto investigado, pode ser encontrada na dissertação de mestrado que origina este texto (Silva, 2019).

Referências

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-23). Brasília: UNESCO.
- Alcântara, J. N. (2014). *A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: Desvelando os fios da trama*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Almeida, M. L. (2004). *Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: Possibilidades de construção de uma prática inclusiva*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Almeida, M. L. (2019). *Diálogos sobre a pesquisa-ação: Concepções e perspectivas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Almeida, M. L., & Caetano, E. S. (2019). A gestão pública da inclusão escolar: Interfaces entre Brasil e Itália. In D. M. Jesus (Org.), *Estudo comparado internacional em educação especial: Políticas e práticas em diferentes cenários* (pp. 76-100). Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural.
- Alves, E. P. (2009). *Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Caetano, A. M., Buss, J. J., & Espíndula, V. (2017). Processos formativos de pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: Diálogos sobre inclusão escolar. *Revista Estreia Diálogos*, 2, 27-44.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca Editora.
- Carvalho, D. S. (2018). *A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: Contribuições da teoria do agir comunicativo*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre.

- Devechi, C. P. V., Tauchen, G., & Trevisan, A. L. (2016). Aprendizagem evolutiva na formação de professores: Continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 347-369.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Franco, M. A. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: Por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, 41(3), 601-614.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jesus, D. M., Gonçalves, A. F., Vieira, A. B., & Effgen, A. S. (2010). Diálogos reflexivos tecidos no 2º Colóquio de Políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. In FACED/NEPIE (Orgs.), *Anais eletrônicos do I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul*. (pp. 1-34). Porto Alegre: FACED/NEPIE/UFRGS.
- Libâneo, J. C. (2005). Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileira? In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. (3ª ed) (pp. 53-79). São Paulo: Cortez.
- Magalhães, R. R. B. P. (2013). O professor de educação especial: Elementos para problematizar e discutir sua formação. In S. L. Victor, R. Drago, & E. Pantaleão (Orgs.), *Educação Especial no cenário brasileiro* (pp. 31-43). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Melo, D. C. F., & Mafezoni, A. C. (2019). O direito de aprender e o alunos público alvo da educação especial: Trajetórias escolares e o papel da família. *Revista Educação em Debate*, 41, 101-115.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. (3ª Ed.) (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.

Serra. Secretaria Municipal de Educação. (2016). *Diretrizes para a educação especial da rede municipal de ensino da Serra/ES*. Serra.

Silva, J. P. (2014). *Formação docente em tempos de educação inclusiva: Cenários e desafios em uma escola pública*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal.

Silva, F. N. (2019). *A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: Perspectivas para inclusão escolar*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e formação profissional*. (15ª Ed.). Petrópolis: Vozes.

Wisch, T. F. (2013). *Aprendizagem docente: O conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Legislação consultada

Brasil. (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. Acedido em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. Acedido em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

www.estreialogos.com



© Todos os direitos reservados
ESTREIADIALOGOS 2020

ISSN 2183-8402