

Inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação: as contribuições de Jürgen Habermas na constituição de espaço discursivo

School Inclusion and Continuing Education of Education Professionals: the contributions of Jürgen Habermas in the constitution of discursive space

Mariangela Lima de Almeida

Damila Soares de Carvalho

Bárbara Rebecca Baumgartem França

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Vitória, ES, Brasil

Resumo

Este artigo objetiva problematizar a constituição do currículo de formação continuada para profissionais da educação diante da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Fundamenta-se nos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas. Utiliza a metodologia do estudo de caso e, como instrumentos de produção de dados, a análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Tem como campo a Rede Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim/ES e como participantes professores regentes, professores de atendimento escolar especializado, diretores, pedagogos, cuidadores e gestores municipais de Educação Especial. A análise dos dados se constitui com base nos pressupostos habermasianos. Os resultados evidenciam a necessidade de diálogo entre gestão municipal e escola, objetivando uma formação continuada pensada a partir das demandas da escola.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação Especial; Espaço discursivo.

Abstract

This article aims to problematize the constitution of the continuing education curriculum for education professionals given the inclusion of students who are the target audience of Special Education. It is based on the assumptions of Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action. It uses the case study methodology and, as data production instruments, document analysis, semi-structured interviews, and focus groups. Its field is the Municipal Education Network of Cachoeiro de Itapemirim/ES and participants are regent teachers, specialized school service teachers, directors, pedagogues, caregivers, and municipal managers of Special Education. Data analysis based on Habermasian assumptions. The results show the need for dialogue between the municipal management and the school, aiming at a continuing education designed based on the demands of the school.

Keywords: Continuing Education; Special Education; Discursive Space.

Introdução

Este estudo reporta-se às possibilidades de concebermos outras/novas formas de produção de currículos de formação continuada dos profissionais da educação, capazes de “responder” aos interesses do cotidiano escolar pela heterogeneidade e pela diferença. Nesse sentido, questionamos: de que forma é possível construir um currículo de formação continuada a partir do entendimento mútuo entre os diferentes profissionais que vivenciam, em sua prática educativa, a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação? Para isso, tomamos o estudo de caso como potencial investigativo, numa abordagem crítica e sensível que busque, pela escuta dos diferentes atores do contexto, propiciar entendimentos sobre a relação entre teoria e práxis na produção de políticas e ações formativas.

A partir da década de 1990, vemos ascender movimentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), preocupados em diminuir as desigualdades sociais e garantir a educação de grupos até então “excluídos” do processo educacional, dentre elas as pessoas com deficiência. Nesse contexto, o Brasil vivenciou a elaboração de políticas públicas educacionais preocupadas com a inclusão, como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que demarcou a constituição da Educação Especial enquanto uma modalidade de ensino.

Sobretudo, foi somente em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-PI) (BRASIL, 2008), que houve uma melhor definição do alunado a ser atendido pela Educação Especial, compreendido por aqueles que apresentam deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação. Com a proposta, a modalidade de Educação Especial passou a se preocupar com a complementaridade e suplementaridade à escola comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (GARCIA; BARCELOS, 2021).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão garantiu como responsabilidade do Estado a garantia do acesso, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a oferta de formação para o atendimento educacional especializado, voltados a promover a inclusão social e cidadania desses sujeitos (BRASIL, 2015). O aumento no número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) levou os órgãos federais, estaduais e municipais a se

preocuparem com a qualificação de seus profissionais, visando garantir o atendimento adequado.

Desse modo, um dos grandes desafios para pesquisadores, gestores e professores diz respeito à formação dos profissionais da educação diante da necessidade de constituir novas/outras práticas pedagógicas e educativas. Apesar de avanços no campo da formação, ainda há a predominância de uma perspectiva neoliberal e mercantil que avança em direção à privatização educacional, contribuindo para o condicionamento de uma “desprofissionalização” docente, ao esvaziar as formações da reflexão crítica, supervalorizando a prática em detrimento da teoria, em que professores são entendidos apenas como executores do conhecimento já produzido (NÓVOA, 2017).

Nesse sentido, observando as transformações ocorridas desde o início do processo de inclusão social até a chegada à inclusão escolar, temos presenciado um aumento significativo de ações e pesquisas relacionadas à formação continuada de profissionais da educação. O Brasil, nos últimos dez anos, tem concentrado estudos sobre a temática da formação continuada na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva (MICHELS; LEHMKUHL, 2015; ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018; SILVA et al., 2020), evidenciando a relevância da formação para a atuação de professores, revelando a necessidade de investimentos em formação continuada que envolvam trabalho coletivo, colaborativo e articulado numa perspectiva crítica para com toda a comunidade escolar.

Assim, a formação continuada deve servir como mecanismo de superação dos modelos de exclusão e incapacidade, mostrando os vários possíveis existentes através de estratégias de participação mediada. Para tanto, esses processos formativos devem desvincular-se de projetos e políticas de governo e pensar no coletivo, assumindo a prática como ponto de partida para as questões macrossociais. Dessa forma, Almeida, Bento e Silva (2018) e Silva et al. (2020) nos ajudam a pensar sobre a necessidade de, por meio do diálogo, da leitura formativa e do tempo destinado a reflexões, adotar mecanismos para rompermos com os modelos fundamentados na racionalidade técnica.

No contexto deste estudo, as produções evidenciadas contribuem no sentido de pensarmos potencializar a formação continuada e a inclusão dos estudantes PAEE no estado do Espírito Santo, sobretudo na região sul do estado, justificando a pesquisa realizada em Cachoeiro de Itapemirim. Assim, procuramos analisar as intencionalidades impressas nos discursos (teórico e prático) que fundamentam atualmente as propostas e as ações de

Inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação: as contribuições de Jürgen Habermas na constituição de espaço discursivo

formação continuada para os profissionais da educação na rede municipal de ensino, em busca de consensos possíveis acerca de suas ideologias, seus princípios, interesses e conhecimentos produzidos.

Nesse sentido, o estudo insere-se num movimento de se contrapor ao processo de mercantilização e constantes desmontes enfrentados pela educação pública dos últimos anos, cerceada a partir de interesses de uma burguesia conservadora, que se expressou pelo Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), na tentativa de elaborar uma “nova” política nacional para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, sob a proposta de retorno à prioridade de atendimento educacional nas instituições especializadas por tipo de deficiência, indo contra os princípios de direito e cidadania conquistados até entãoⁱ (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Sendo assim, procuramos, por meio da escuta dos profissionais, sinalizar a compreensão que eles possuem sobre a escolarização dos estudantes PAEE e os apontamentos na direção de novas formas na constituição de espaços formativos que possam questionar e se colocar de forma reflexiva e crítica diante da realidade e dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Pressupostos teórico-epistemológicos para o estudo

Historicamente, observam-se, em propostas e ações de formação continuada, pressupostos teórico-metodológicos que, muitas vezes, reproduzem os fins estratégicos da abordagem instrumental-positivista, carregados de ideologias políticas e de controle do Estado que têm ameaçado o direito a uma educação gratuita, laica, inclusiva, socialmente referenciada e de qualidade. Propostas formativas desse tipo defendem a ilusória ideia de neutralidade do conhecimento, impedindo os professores de se expressarem como sujeitos sociais, históricos e de direitos, refletindo em práticas tecnicistas e generalizantes sobre a aprendizagem de seus estudantes.

Desse modo, este estudo sustenta-se na ciência social crítica, que objetiva superar os limites da racionalidade cognitivo-instrumental. Apoiamo-nos na teoria do agir comunicativo de Habermas (1987), que tem como pressuposto a instituição de uma racionalidade comunicativa na produção de conhecimentos. Essa racionalidade nos move a diferentes modos na constituição de processos de formação continuada de profissionais da educação.

Habermas (2004) corrobora o pensamento de que, pela via do discurso, é possível construir conhecimentos a partir do entendimento mútuo entre os sujeitos. Nesse sentido, os diferentes argumentos são levantados sobre os atos de fala, com objetivo de fundamentar pretensões de validade. Ao nos referirmos à palavra discurso, consideramos não apenas as falas orais dos participantes, mas também seus escritos, gestos, expressões, enfim, toda forma de interação e comunicação.

O discurso é um momento em que os sujeitos são protagonistas do seu próprio conhecimento, com base no mundo vivido (HABERMAS, 2003). Para o filósofo, esses espaços públicos de discussão são sustentados pela capacidade dos indivíduos de confrontar argumentos racionais e acredita que somente o poder gerado de modo comunicativo é capaz de se validar. Necessita, portanto, de condições igualitárias de participação no processo democrático do diálogo.

A partir dos argumentos dos profissionais expressos pelos discursos (HABERMAS, 1987), procuramos chegar a consensos provisórios, em que os sujeitos expõem a urgência de pensar políticas e práticas a partir da racionalidade comunicativa, exprimindo, por meio dos interesses individuais, a arbitrariedade e a influência sobre o outro.

Assim, como profissionais da educação que buscam a inclusão dos estudantes PAEE, entendemos que o processo de formação continuada é de fundamental importância, pois permite a esses profissionais se conceberem enquanto sujeitos “[...] reflexivo-críticos, capazes de articular teoria e prática na busca pela superação de seus problemas, construindo, assim, possibilidades de transformação educacional e social” (ALMEIDA, 2004, p. 49).

Perspectiva teórico-metodológica: os momentos de diálogo e a constituição do espaço discursivo

Por meio do estudo de caso, realizado em uma rede municipal de ensino da região sul do Espírito Santoⁱⁱ, buscou-se aprofundamento analítico do objeto, com o objetivo de entender os encaminhamentos para as formações desenvolvidas, a partir da elaboração à efetivação das propostas. De acordo com os dados do ano de 2021, a rede possui aproximadamente 41 mil estudantes matriculados nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), distribuídos nas 124 unidades de ensino (estadual, federal, municipal e privada), divididas em 18 regiões geoescolaresⁱⁱⁱ (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2021). Desses estudantes, cerca de 1.450 são atendidos pela Coordenadoria de Educação Inclusiva e do Direito à Diversidade (CEIDD), criada para promover a inclusão dos estudantes PAEE no

Inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação: as contribuições de Jürgen Habermas na constituição de espaço discursivo

município, além de cuidar de temáticas transversais, constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

O estudo de caso possibilitou-nos, também, uma imersão na realidade investigada, na procura de possíveis caminhos. Rocha (2013, p. 55) destaca que essa metodologia “[...] enfatiza o contexto em que o objeto se encontra, considerando os aspectos, elementos e dimensões que emergem da realidade ou fato real”.

Como instrumento para a produção de dados, utilizou-se levantamento documental (planos de educação, resoluções, decretos e outros documentos do município); entrevistas semiestruturadas com os profissionais da rede, professores regentes, professores de atendimento escolar especializado (AEE), diretores, pedagogos, cuidadores e gestores municipais de Educação Especial; dois encontros de grupo focal com os profissionais mencionados, incluindo aqueles que, embora tenham demonstrado interesse na pesquisa, não puderam ser entrevistados devido à indisponibilidade de horário. Todas as gravações (áudio e audiovisual) das entrevistas e encontros de grupo focal foram transcritas, para melhor análise.

Neste momento, sustentamo-nos na Teoria do Agir Comunicativo, que nos diz da necessidade de participação de todos e de que os sujeitos devem ter condições de igualdade no discurso (HABERMAS, 1987). Desse modo, o pensamento habermasiano instiga-nos ao diálogo entre os vários profissionais, possibilitando melhor compreensão de propostas e ações formativas na rede municipal de ensino, considerando a inclusão dos estudantes.

A partir do movimento de escuta, os participantes puderam se expor e compartilhar as demandas do cotidiano do trabalho, seja no momento de realização das entrevistas, seja nos encontros de grupo focal.

Nesse movimento de escuta dos profissionais da rede, pudemos compreender as concepções de Educação Especial e inclusão escolar, identificando traços relacionados à cultura, sociedade e personalidade, instâncias que se constituem no *mundo da vida*^{iv}

e direcionam as práticas pedagógicas desses sujeitos, bem como identificar entendimentos mútuos e consensos. Estes movimentos foram realizados em todo processo metodológico, tanto nos momentos individuais (entrevistas) quanto coletivos (grupo focal), dizem-nos mais do que apenas escutar, envolvem também procedimentos racionais dialógicos que foram fundamentados no conceito de discurso.

O momento de produção e análise dos dados foi se constituindo como o *espaço discursivo* caracterizado pela combinação dos diferentes atos de fala, tornando-se um momento privilegiado para o exercício do diálogo, possibilitando a todos exporem livremente suas reflexões, proposições e argumentações, em busca de consensos e acordos possíveis sobre princípios fundamentais na construção de currículos de formação continuada e a inclusão dos estudantes PAEE.

Entre o discurso teórico e o discurso prático: dos documentos legais ao cotidiano vivido

Buscando compreender de que modo os processos de formação continuada na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva vêm ocorrendo em Cachoeiro de Itapemirim, consideramos apresentar as propostas contidas nos documentos municipais e compreender as concepções dos profissionais referentes à formação continuada no que diz respeito à vivência cotidiana do processo de inclusão.

Sendo a CEIDD o setor responsável pela inclusão dos estudantes PAEE no município, instituiu a Portaria n.º 881/2010 como respaldo à Educação Especial, dispondo sobre como deve ocorrer o AEE, quais os profissionais aptos para esse atendimento, bem como a responsabilidade e o papel de cada um. No entanto, não identificamos condições referentes à formação continuada dos profissionais da educação.

Já o Decreto n.º 26.556/2016 reorganizou a estrutura da Secretaria Municipal de Educação (Seme), evidenciando os setores responsáveis por essa formação continuada, sendo atribuída a responsabilidade: à Gerência de Gestão Escolar; à Gerência Pedagógica de Ensino; à CEIDD; à Coordenadoria Pedagógica da Educação Infantil; à Coordenadoria Pedagógica do Ensino Fundamental; à Gerência de Formação, Conteúdo e Práticas Pedagógicas e à Gerência de Acompanhamento das Ações de Ensino, cada uma dentro de seu campo de atuação (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2016). Assim, dentre as atribuições da CEIDD, encontram-se:

Apresentar proposta anual de formação continuada para os professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), considerando o diagnóstico de necessidades apontadas pela Gerência Pedagógica de Ensino e coordenadorias afins. [...] Planejar, organizar, executar e monitorar cursos de formação continuada para professores da Educação Básica (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2016, p. 26).

Inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação: as contribuições de Jürgen Habermas na constituição de espaço discursivo

Sendo a Educação Especial uma modalidade que perpassa todas as etapas de escolarização, indagamos sobre a interação entre as diferentes Gerências e como ocorre a comunicação entre elas na elaboração desses processos formativos. Por meio das entrevistas, verificamos a demanda de articular melhor a formação continuada entre os diferentes setores da Seme, tendo em vista que esse processo fica sob a responsabilidade da CEIDD, sem haver colaboração entre as Gerências, necessitando tornar a Educação Especial uma preocupação de toda a Rede de Ensino.

Porque a gente está dentro do setor de Gerência Pedagógica de Ensino, dentro de uma gerência que abrange a Educação Infantil, a Fundamental e a inclusiva. Mas o nosso setor trabalha com outros segmentos, porque a demanda que chega para gente... nós necessitamos que a Gade despache essa demanda de matrícula. [E na formação, qual a relação com outros setores?] Na [formação] a gente pega só aqui, só a gente (GESTORA ED. ESPECIAL A, ENTREVISTA, 2017).

Quanto ao público-alvo da formação, o documento junto do Plano Municipal de Educação (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015) garante aos pedagogos, professores regentes de turma e professores de AEE:

[...] formação adequada a todo profissional que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais, na forma da legislação vigente (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2015, p. 38).

Realizar encontros, reuniões e seminários trimestrais para formação dos pedagogos na temática das deficiências e diversidades, traçando um parâmetro técnico e de abordagem didático-pedagógica para ser observado nas Salas Multifuncionais e nos espaços da sala regular, com o aluno incluído (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2016, p. 21).

Tendo em vista que a formação tem sido garantida pelos documentos orientadores, bem como apresentada como indispensável para o contexto escolar visando à inclusão (MICHELS; LEHMKUHL, 2015; ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018), a participação dos professores regentes tem sido ainda um desafio para sua concretização, conforme aponta a gestora de Educação Especial:

Infelizmente a gente não está tendo condições hoje de fazer uma formação para tirar os nossos professores regentes da sala de aula. A gente está analisando, porque, quando a gente tira o professor, tem que ser no horário de trabalho. Então, a gente está sentando com o setor X para a gente analisar um dia, para a gente começar a montar as formações (GESTORA ED. ESPECIAL, ENTREVISTA A, 2017).

Assim, reconhecendo as dificuldades enfrentadas na oferta dessa formação, a gestora nos indica uma possível colaboração entre setores na organização de um momento formativo para esses profissionais. Foi oferecida no Município uma formação voltada para a Educação Especial, opcional a todos os profissionais da educação, conforme destacado pela gestora:

Agora está acontecendo uma parceria que nós fizemos com o IFES, isso com todos os nossos professores, professor domiciliar, professor regente, professor de Libras, Braille, de sala de recursos. [...] Foi [optativa] porque foi fora do horário de trabalho. Então a gente quer montar uma dentro do horário de trabalho, que aí não vai ser optativa; eles vão participar porque não vão ter outra opção [...] (GESTORA ED. ESPECIAL A, ENTREVISTA, 2017).

A gente conseguir tirar o funcionário no horário de trabalho é complicado. Porque a gente quer fazer formação continuada em horário de trabalho, mas, na maioria das vezes, a gente não consegue fora do horário de trabalho, trazer esse profissional para a formação (GESTORA ED. ESPECIAL A, ENTREVISTA, 2017).

Percebemos que a gestora reconhece a importância e necessidade da formação continuada para a qual o município procura parcerias, nesse caso com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), entretanto a problemática consiste no horário de realização dessa formação. Embora as formações sejam uma prioridade para a rede de ensino, elas ocorrem fora do horário de trabalho, no período noturno. Uma alternativa possível para que possa garantir aos profissionais a oportunidades de acesso a esses espaços.

Como destaca Tardif (2002, p. 15), “[...] o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela adaptá-lo e transformá-lo”. Assim, identificamos na fala dos profissionais problemas como horários e locais para a formação, indicando a confluência entre o discurso teórico, incorporado e garantido à legislação, e o discurso prático, vivenciado e expresso pelas falas dos sujeitos.

Nesse sentido, por meio da argumentação, os trechos evidenciados indicam a necessidade de maior diálogo entre o Município e os profissionais, visando superar as dificuldades apresentadas para que possam construir coletivamente as propostas de formação, rompendo com uma ação imposta e instrumental, possibilitando a construção de uma ação comunicativa que envolva todos os sujeitos do contexto.

O espaço discursivo sobre formação na escola

Os profissionais das escolas do município em tela sublinharam a necessidade de criação de espaços-tempos para as reflexões coletivas em âmbito escolar, tendo como ponto de partida o fazer docente, constituindo formação continuada em contexto. De acordo com os participantes, momentos assim, além de possibilitarem uma aproximação entre teoria e prática, facilitam a inclusão dos estudantes, uma vez que permitem a troca de experiências e saberes. No entanto, destaca-se a necessidade de esses espaços se sustentarem em uma perspectiva contínua, organizada e reflexiva.

A formação no contexto da escola busca se contrapor aos modelos tecnicistas difundidos pelo Banco Mundial, que têm difundido a oferta de processos formativos aligeirados e descontextualizados das demandas escolares (MICHELS; LEHMKUHL, 2015). Esses processos reforçam a lógica estratégica fundamentada em uma racionalidade técnica sustentada pela concepção do positivismo. Essa concepção técnica de conceber as ações formativas no município interfere na prática dos profissionais, que estão clamando por momentos formativos que possibilitem um olhar reflexivo sobre a prática e o compartilhamento de experiências, como evidenciado nas falas abaixo.

Algumas palestras são até necessárias, mas eu sempre achei que formação de professor é grupo de professor discutindo a prática. Não existe outra, não existe outra (PROFESSORA DE AEE, GRUPO FOCAL, 2017).

O que eu vejo de como está acontecendo essas formações continuadas é palestras, nada aprofundadas. Desculpa, gente, se eu estou falando muita coisa aqui, mas eu estou falando a verdade (DIRETORA, GRUPO FOCAL, 2017).

Observa-se, pelas falas transcritas, a valorização de uma formação continuada com viés instrumental (HABERMAS, 2004), a partir de modelos que possibilitam a informação e não a formação. Deste modo, os discursos dos participantes levam-nos a refletir sobre a importância da formação em contexto como metodologia capaz de romper com a lógica instrumental em que vivemos, possibilitando a quem está na ponta do processo inclusivo (os profissionais da escola) momentos de escuta no processo de formação, com vistas ao planejamento de questões vivenciadas no cotidiano escolar, objetivando, dessa forma, respostas coletivas.

Concordamos com Jesus, Almeida e Célio Sobrinho (2005, p. 1), entendendo que, por meio de momentos de diálogo e reflexão sobre a prática, os profissionais se empoderaram e se tornaram capazes de “[...] transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais”.

Nesse sentido, os encontros do grupo focal oportunizados pela pesquisa envolveram profissionais de diferentes escolas da rede municipal de educação, configurando-se como momentos propícios para emancipação desses profissionais que sentem a necessidade de falar de suas demandas, que precisam ser ouvidos como sujeitos de direitos e que estão desejosos de aprender.

Eu fico pensando: Olha que momento nós estamos tendo aqui. Esse momento podia ser um momento obrigatório na Prefeitura, porque aqui ela deve ter chamado mais gente, era obrigatório, veio quem quis vir. Tinha que ser, sabe o quê? um horário à tarde, um dia de trabalho nosso, liberar a gente pra estar participando. Você iria ter aquele grupo grande[...] (DIRETORA, GRUPO FOCAL, 2017).

[...] logo no início, tinham algumas formações que eram assim em grupos. Não eram grupos fechados não, eram por semanas; a gente tinha esses grupos por semanas, e eram formações assim na área da alfabetização. Aí eles pegavam as escolas, e a gente se encontrava em uma escola maior, tipo uma escola matriz, e ali, durante a semana, a gente tinha formações pra gente estudar (PROFESSORA REGENTE, ENTREVISTA, 2017).

Observamos nas falas o desejo de que esses momentos dialógicos sejam institucionalizados na rede de ensino municipal, como já aconteceu em outras áreas. Esses profissionais destacam a importância de que o espaço discursivo ocorra em horário de serviço, para que todos possam participar. O sentido de “riqueza” destacado pela profissional, ao se referir àquele momento, foi compartilhado por outros participantes, que se surpreenderam com a multiplicidade de pontos de vista que emergiram no encontro.

Como pistas para concretização da formação em contexto, a gestora de Educação Especial sinaliza a possibilidade de se repensar a gestão dos espaços-tempos no calendário escolar.

Um dos motivos que coloco seria o calendário escolar, que poderia ser repensado, poderia ser preparado de uma forma que, nesses dias letivos, pudessem ser contempladas as formações continuadas, ou os dias de estudo, porque eles espremem os dias letivos por causa do feriado de uma tal forma que não é contemplado a formação (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA, 2017).

Inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação: as contribuições de Jürgen Habermas na constituição de espaço discursivo

É urgente, portanto, um investimento em espaços formativos que envolvam os diferentes profissionais. Uma formação em contexto engloba todos os profissionais, desde os professores regentes, que hoje se queixam da falta de formação, aos cuidadores. Dessa forma, multiplicam-se as possibilidades de transformação da realidade através dos grupos de estudo.

Ainda no que concerne à potência da formação em contexto, nota-se que, no município em tela, há profissionais capacitados que buscam por conta própria investir em sua formação, devido às exigências geradas no trabalho com as diferenças. No entanto, falta oportunidade para compartilharem esses saberes em âmbito escolar.

A gente tem a sabe? que quando a gente tem uma dificuldade, a gente reúne depois das 17 horas, entendeu? Uma horinha mais ou menos e a gente joga no datashow slides, discute e a fez muito curso no ano passado. Ela investiu muito. Então, quer dizer, ela passa, faz essas capacitações pra gente; isso é muito importante pra escola (DIRETORA, GRUPO FOCAL, 2017).

Como evidenciado na fala da gestora, esses momentos de troca, quando acontecem, refletem um movimento de resistência e rupturas ao que está imposto, visto que ocorrem depois do horário de serviço, já que a formação em serviço ainda não é uma prática consolidada pelas políticas de formação. Os grupos de estudo podem ser fomentadores de estudos de caso, conforme diz a diretora: “[...] a gente tem uma dificuldade, a gente reúne depois das 17 horas, entendeu? Uma horinha mais ou menos [...] (GRUPO FOCAL, 2017).

Essa dinâmica de resistência – de se reunirem depois do horário – revela a potência de desenvolverem, nessas ocasiões, estudos de caso. No momento de elaboração, todos são parceiros e colaboradores na construção de práticas de ensino. Todos aprendem juntos a trabalhar adequadamente com o estudante em destaque (ALMEIDA; LORETO, 2008).

Esta análise revelou a necessidade de superarmos os modelos de formação a partir da racionalidade instrumental, com viés técnico, que desconsidera as situações vividas por meio da prática pedagógica, e de transformarmos o sistema educacional por meio de um trabalho reflexivo coletivo. Levou-nos também a outro entendimento mútuo, declarado pelos profissionais, que caminha na mesma direção, no sentido de compreender a formação continuada como momentos de troca de experiências, só que, dessa vez, para além dos

muros da escola, destacando aqui a potência da formação entre escolas por região geoescolar.

Como já apontado, as escolas do município em questão são divididas por regiões denominadas geoescolares. Ao migrarem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, os estudantes circulam por escolas “próximas”, muitas das quais não dispõem de sala de AEE, o que leva os estudantes PAEE a realizarem atendimento em escola diferente daquela em que estudam regularmente. Há necessidade de troca de experiências entre os profissionais das instituições que têm e/ou tiveram contato com os estudantes PAEE.

Então, não há aquele intercâmbio tanto de capacitação... Por exemplo, se eu sou a mantenedora da sala de SER, quem são as áreas geoescolares que vão estar pertencentes a essa sala? É você, você, você. [...] Uma coisa que eles poderiam potencializar é uma formação por zona geoescolar, porque os alunos... eles migram nessas escolas. [...] Na verdade, é uma troca de conhecimentos (DIRETORA, ENTREVISTA, 2017).

A fala da profissional aponta para a necessidade de incorporação do diálogo e do trabalho colaborativo na formação e na prática educativa. Habermas (2004), ao propor a racionalidade comunicativa, supera os reducionismos da razão cognitivo-instrumental, que se limita à mente de um único sujeito interessado em impor seus motivos.

Os profissionais colaboram para a aprendizagem uns dos outros, visando a uma prática melhor, e desenvolvem uma formação continuada em serviço. Concordamos com Almeida (2004), quando ressalta que a formação dos profissionais da escola precisa assumir-se como um processo de aprendizagem individual e organizacional, pois as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem.

Considerações finais

Procurando encontrar novos rumos possíveis no modo de se conceber a formação continuada dos profissionais das escolas e buscando avançar na inclusão dos estudantes PAEE, realizamos um movimento inverso de ouvir as escolas, com vistas a identificar as principais demandas dos participantes e, assim, construir um currículo de formação que dialogasse com a sua prática.

Destacaram-se princípios fundamentais para se conceberem novas formas de pensar, indispensáveis na construção de um currículo de formação continuada. Como o diálogo só acontece com o outro, o espaço discursivo mostra a potência de se ouvirem os profissionais

Inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação: as contribuições de Jürgen Habermas na constituição de espaço discursivo

das escolas e de oportunizar momentos de diálogo, capazes de favorecer a resolução de problemas vividos na educação. No espaço discursivo, os profissionais expõem a urgência de pensarmos políticas e práticas a partir da racionalidade comunicativa, em que objetivam recusar os interesses individuais, a arbitrariedade e a influência sobre o outro. Nesse sentido, o discurso gera uma ação transformadora, sendo o discurso capaz de superar os conflitos e potencializar os indivíduos das escolas da rede municipal de ensino.

No cenário atual, é urgente rompermos com o que vem sendo elaborado verticalmente, como os modelos de formação, que carregam marcas políticas e ideológicas que visam à produção em massa e à alienação, ao invés de um conhecimento crítico. Vivemos uma lógica de silenciamento, em que não se ouvem as escolas, e as questões relacionadas à educação são impostas e decididas arbitrariamente.

Diante desse desafio, procuramos romper com o que está posto, numa mobilização de luta e problematização da realidade. Portanto, a importância desta pesquisa se dá pela necessidade de as ações de formação continuada dialogarem com as demandas do contexto educativo, de modo que o agir comunicativo contribua para a possibilidade de que os sujeitos se vejam como gestores de suas práticas, despertando neles o senso crítico.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yBMC7gWGzYbscFNV8T4RjYN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 268f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/ane_xo/ilovepdf_merged_4.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; LORETO, Sulamar Snaider. A formação continuada, prática pedagógica e pesquisa-ação colaborativo-crítica: um entrelaçamento possível – reflexões sobre a prática com o aluno surdo. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Temas em educação especial**: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 89-97.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. Prefeitura Municipal. Decreto n.º 26.556, de 8 de novembro de 2016. Reorganiza a estrutura da Secretaria Municipal de Educação – Seme, regulamenta o funcionamento das suas unidades internas, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Cachoeiro de Itapemirim, Ano 50, n.º 5.215, p. 3-18, 8 nov. 2016. Disponível em: <http://www.cachoeiro.es.gov.br/transparencia/diario/arq/Diario5215-08.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. **Lei Municipal n.º 7.217**, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Cachoeiro de Itapemirim, 2015.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. **Dados da Educação – Censo Escolar MEC/INEP**. Cachoeiro de Itapemirim, 2021. Disponível em: <https://www.cachoeiro.es.gov.br/educacao-seme/estatisticas/>. Acesso em: 12 out. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/wM3sNT4FRMqRdqcYTR8YX4M/>. Acesso em: 15 set. 2022.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo I. Versión de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

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

Inclusão escolar e formação continuada de profissionais da educação: as contribuições de Jürgen Habermas na constituição de espaço discursivo

JESUS, Denise Meyrelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1, p. 1-17.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 14, p. 60-72, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3786/pdf_285. Acesso em: 25 ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

ROCHA, Auristela. **A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado**: concepções, limites e possibilidades. 116f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12822>. Acesso em: 12 out. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. **Práxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, Nazareth Vidal da *et al.* Formação continuada para profissionais da educação na perspectiva inclusiva: rede municipal de ensino Marataízes–ES. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34440>. Acesso em: 20 out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Notas

ⁱ O decreto foi suspenso por meio do requerimento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 6.590, a partir da mobilização de diferentes grupos sociais (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021), todavia ainda se encontra disponível para acesso nas plataformas digitais do governo federal.

ⁱⁱ O artigo apresentado é oriundo de dissertação de mestrado.

ⁱⁱⁱ As regiões geoescolares compreendem blocos de escolas divididos em dezoito regiões no município, cento e treze das quais localizadas na área urbana e onze na zona rural.

^{iv} Conceito desenvolvido pelo autor, em que os sujeitos intersubjetivamente compartilham perspectivas culturais e relações sociais.

Sobre as autoras

Mariangela Lima de Almeida

Doutora em Educação com Pós-doutorado em Educação Especial. Professora Associada do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do grupo de pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7092-2583>. E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com

Damila Soares de Carvalho

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEEDUC/UFES/Alegre-ES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015), Pós-graduanda em Educação Infantil e Séries Iniciais na FATESF (Faculdade de Tecnologia São Francisco). Membro do grupo de pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-0098>. E-mail: damila_soares@hotmail.com.

Bárbara Rebecca Baumgartem França

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES/Vitória-ES). Graduada em História - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018), Pós-graduação Lato sensu em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2018). Membro do grupo de pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1023-3505>. E-mail: barbarabrbf@gmail.com.

Recebido em: 29/10/2022

Aceito para publicação em: 23/05/2023