

A formação continuada de professores pela via de grupos de estudo-reflexão

Fernanda Nunes da Silva

Mariangela Lima de Almeida



A formação continuada de professores pela via de grupo de estudo-reflexão

Copyright © **Fernanda Nunes da Silva & Mariangela Lima de Almeida**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Fernanda Nunes da Silva & Mariangela Lima de Almeida

A formação continuada de professores pela via de grupo de estudo-reflexão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 47p.

ISBN: 978-85-7993-796-5

1. Pesquisa científica. 2. Estratégias de inovação. 3. Formação continuada de professores. 4. Grupos de estudo-reflexão. I. Título.

CDD – 410

Capa e editoração: Daniel Halim Sahb e Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019



Sumário



APRESENTAÇÃO	6
EM QUAIS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PODEM SUSTENTAR-SE OS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO?	10
POR ONDE COMEÇAR? — A ELABORAÇÃO DOS TEOREMAS CRÍTICOS NA PRIMEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA- PRÁTICA	16
COMO DESENVOLVER? - OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO: A SEGUNDA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	24
AONDE QUEREMOS CHEGAR? — A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES OU A TERCEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	30
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	38
REFERÊNCIAS	40

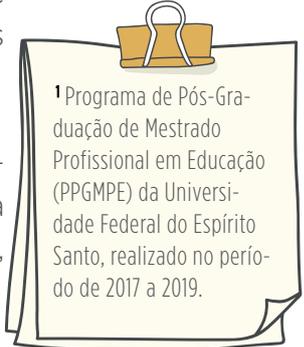
Apresentação



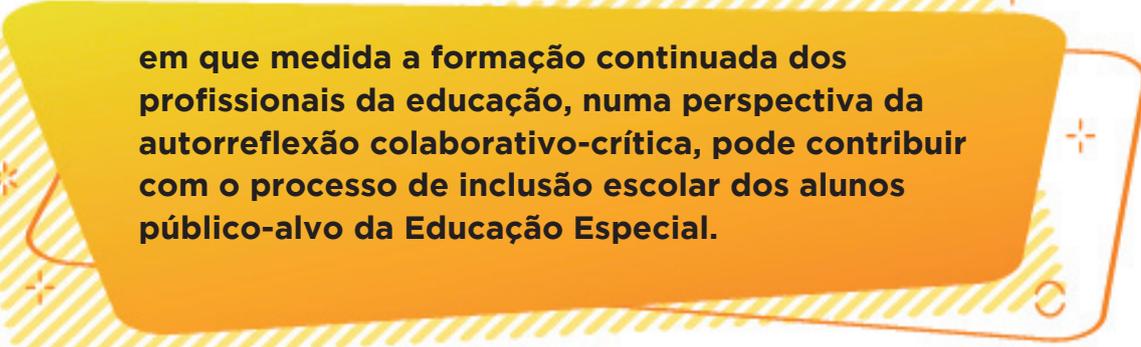
Instigadas pela garantia do direito de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) (BRASIL, 2008) e entendendo a necessidade de mudanças na escola e nas práticas pedagógicas geralmente homogeneizantes (ALMEIDA, 2004; JESUS et al., 2010) para atender às necessidades de todos os alunos, vislumbramos, na formação continuada de professores, um caminho possível para as transformações almejadas rumo à construção de uma escola inclusiva.

Contudo, os diálogos estabelecidos durante nossa trajetória acadêmica e profissional apontavam a necessidade de formações continuadas realizadas “de dentro para fora” ou “de baixo para cima”, como os profissionais da educação costumam dizer, e não impostas sem considerar a realidade e os desafios concretos da escola. Nesse sentido, nossa busca sempre foi por processos de formação que concebessem o professor como um sujeito de conhecimento, como um profissional que articula saberes teóricos e práticos em sua prática pedagógica cotidiana, produzindo, nesse processo, conhecimentos que não podem ser desconsiderados (TARDIF, 2013).

Adotando como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, proposta por Carr e Kemmis (1988) a partir da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), perguntávamos, em nossa pesquisa de mestrado¹,

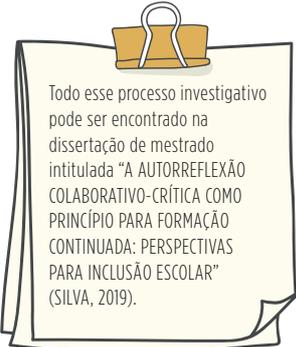


¹ Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, realizado no período de 2017 a 2019.



em que medida a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, pode contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Ao término desta investigação, deparamo-nos com o desafio de elaborar um produto visando contribuir com o contexto educacional, mas que, coerente com nossa perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, não se configurasse em um modelo a ser meramente reproduzido sem as devidas reflexões por parte dos profissionais que atuam na educação. Nossa concepção de produto educacional está, então, sustentada em



Todo esse processo investigativo pode ser encontrado na dissertação de mestrado intitulada “A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PRINCÍPIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR” (SILVA, 2019).

Sánchez-Gamboa (2013), que afirma a assunção da pesquisa e da crítica na formação continuada como uma forma de inovação, na medida em que rompe com os modelos prontos e “aplicáveis” que historicamente vêm sendo reproduzidos nas formações de professores, assumindo a prática desses profissionais como ponto de partida.

Quando essa prática é compreendida nos contextos dos problemas da educação e da sociedade, essa compreensão potencializa ações novas que além de alterar as formas de atuação profissional, conjuntamente produz uma ação significativa que também afeta os problemas da educação. Essa prática ganha abrangência e significado social e político, já que sua compreensão, embora se origine em problemas específicos e particulares, se inter-relaciona com o todo social (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 277).

Nessa perspectiva, buscamos apresentar uma proposta de formação continuada baseada em grupos de estudo-reflexão que podem ser constituídos, por exemplo, no âmbito das escolas, das secretarias de educação e outros espaços institucionais. Apresentamos, aqui, um outro modo possível de instituir processos formativos, com alguns apontamentos que podem ajudar e estimular o desenvolvimento de diferentes processos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, em nossa perspectiva, devem tomar como ponto de partida as demandas e interesses desses próprios profissionais.

Ressaltamos que a proposta de formação, fruto de nossa pesquisa de mestrado, vincula-se de maneira intrínseca ao trabalho de pesquisa-formação e extensão-colaboração que há anos vem sendo fomentado pelo Grupo de Pesquisa-Ação, Formação e Gestão da Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes). Destina-se, sobretudo, aos profissionais da educação que atuam em escolas públicas e/ou nas secretarias municipais de educação, podendo ser desenvolvida tanto em formações continuadas na escola – nos dias previstos em calendário escolar – quanto em formações organizadas pelos órgãos centrais – como aquelas ofertadas aos professores nos dias de seus planejamentos. Esperamos, no entanto, que nossa proposta não seja compreendida como um manual fechado a ser aplicado, mas sim como uma fonte de inspiração e de estímulo para que os próprios profissionais

possam pensar e encontrar outros modos possíveis de “formar-se” nos diferentes contextos educativos.

Buscaremos, nos itens a seguir, responder o que consideramos ser as principais questões que podem orientar a construção dos grupos de estudo-reflexão, enquanto processo de formação continuada.



**EM QUAIS BASES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PODEM SUSTENTAR-SE
OS GRUPOS DE
ESTUDO-REFLEXÃO?**



O que entendemos por formação continuada de professores?



O PROFESSOR COMO SUJEITO DE CONHECIMENTO

é o ponto central de nossa perspectiva e isso só é possível porque concebemos teoria e prática como complementares e inseparáveis, ou seja, em uma relação dialética. O trabalho docente é, assim, carregado de saberes teóricos e práticos que o professor produz a partir de suas experiências profissionais. Portanto ele não é

um simples técnico, e suas práticas estão sempre, consciente ou inconscientemente, sustentadas em teorias. Desse modo, a formação continuada do professor deve levar em conta as suas vozes e os seus saberes, pois os professores podem aprender uns com os outros a partir de processos coletivos, ou melhor, colaborativos de reflexão-crítica sobre suas próprias práticas (CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2013).

A constituição de grupos de estudo-reflexão coloca-se como uma alternativa

para romper com os modelos tradicionais de formações, nos quais os profissionais geralmente são ouvintes, criando

espaços de diálogo, de troca e de aprendizagem mútua.

Um grupo de estudo-reflexão requer um envolvimento e uma participação ativa de todos os sujeitos que estão implicados com suas próprias formações.





A teoria crítico- emancipatória de Habermas como sustentáculo dos grupos de estudo-reflexão

Habermas (2012, 2013, 2014) considera que os diferentes conhecimentos estão intrinsecamente atrelados aos também diferentes interesses humanos. Opõe-se, portanto, à pretensão de neutralidade aclamada pelas ciências naturais positivistas e assume a indissociabilidade entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática, entre concepção e ação, categorias que, como unidades dialéticas, não podem ser consideradas isoladamente. A práxis emerge, assim, como um dos pilares da teoria crítica habermasiana (ALMEIDA, 2010), o que o leva a criticar a predominância da racionalidade instrumental, de caráter estritamente técnico e prático nas relações humanas, justamente por inviabilizar a autorreflexão e, com isso, servir a processos de dominação de uns sobre os outros.

Pode-se afirmar que as formações tradicionais de professores estão, em grande medida, ancoradas em um tipo de racionalidade instrumental que hierarquiza conhecimentos e sujeitos.

Como possibilidade, Habermas (2012, 2013, 2014) **propõe a construção de uma racionalidade comunicativa que, a partir da adoção da práxis, favoreça a reflexão-crítica e a emancipação dos sujeitos** por meio de interações assentadas em acordos racionais e entendimentos intersubjetivos. Nela, **os interesses deixam de ser individuais e passam a representar um coletivo.**

A adoção desse novo modelo de racionalidade possibilita um novo modo de estar e agir no mundo, possibilitando a construção de um

agir comunicativo (HABERMAS, 2012), orientado ao entendimento mútuo, no qual se estabelece uma relação direta entre os indivíduos envolvidos, havendo abertura para a crítica, o diálogo e consensos provisórios.



Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS, 2012, p. 367).

A partir do agir comunicativo, podemos pensar em uma outra forma de produção de conhecimentos e de formação de professores, agora concebidos como atores e autores de seus contextos. Defendemos, assim, que a formação continuada de professores concretize-se em espaços discursivos em que todos tenham seus espaços de fala garantidos e que as discussões constituam-se em movimentos de reflexão-crítica sobre as práticas, comprometidos com a emancipação, o que requer o desvelamento das condições e contradições da realidade e o compromisso com a sua transformação, visando a um mundo mais justo e democrático.

A pesquisa-ação como propulsora de grupos de estudo-reflexão nos contextos educativos



Nossa aposta em grupos de estudo-reflexão como uma possibilidade para a formação continuada de professores emerge da pesquisa-

ação colaborativo-crítica, por sua vez sustentada pela teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), cuja finalidade “[...] é a de atrair todos participantes numa comunidade orientada ao entendimento e consenso mútuo, [...] e tenha uma ação comum que satisfaça a todos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 2010, tradução nossa). A partir da leitura desses autores, Almeida (2004) destaca que há conflitos de natureza pessoal, educativa, social e cultural na convivência de qualquer grupo, sendo “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhora das práticas educativas, o que implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida (ALMEIDA, 2004, p. 69). “A natureza colaborativa da pesquisa-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existentes que impedem a mudança: organiza os praticantes em grupos colaborativos com o objetivo de sua própria conscientização [...]” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 211, tradução nossa).



AS TRÊS FUNÇÕES MEDIADORAS DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Objetivando a conscientização e o aperfeiçoamento das condições sociais e materiais em que ocorrem as práticas pedagógicas e/ou educativas, lançamos mão da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) e acreditamos que os grupos de estudo-reflexão podem ser implementados a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática:

- A** a elaboração de teoremas críticos;
- B** os processos de aprendizagem do grupo; e
- C** a organização das ações.

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

Carr e Kemmis (1988, p. 158, tradução nossa) explicam essas três funções da seguinte forma:



[...] a primeira são os elementos teóricos ('teoremas críticos') e a maneira como eles se desenvolvem e são postos à prova; em segundo lugar, são os processos de organização da conscientização, da aprendizagem; e terceiro, são processos para a organização das ações.



Para fins didáticos, tais funções serão apresentadas separadamente neste texto, nos textos seguintes.

POR ONDE COMEÇAR?

— A ELABORAÇÃO DOS TEOREMAS CRÍTICOS NA PRIMEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA





O MEDIADOR INICIAL

Entendemos que para iniciar um grupo de estudo-reflexão, seja na escola ou na secretaria de educação, é preciso a parceria entre, ao menos, dois profissionais que tenham o desejo de se constituir grupo, colaborando com o crescimento um do outro. **Esses profissionais podem disparar o processo de formação em seus contextos e, temporariamente, assumir a mediação do grupo,** buscando sempre envolver seus pares, também sujeitos de conhecimento e capazes de linguagem.

Temporariamente porque a mediação pode e deve ser compartilhada!



Assim, quando o grupo estiver reunido e organizando suas hipóteses e seu processo de aprendizagem, poderá refletir e definir como se dará a alternância de mediadores.

O mediador precisa ser um facilitador do diálogo e da resolução de conflitos, comprometido com a autonomia dos sujeitos,

o que, sem dúvida, desafia-nos, pois estamos todos “[...] acostumados com as metodologias e estratégias tecnicistas, pouco dialógicas” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 113). A escuta sensível, enquanto uma postura empática diante dos outros que compõem o grupo, proposta por Barbier (2007) para os pesquisadores da pesquisa-ação, precisa também ser assumida pelo profissional que se propõe a fazer a mediação. “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).





O primeiro momento visando à construção de um **grupo de estudo-reflexão precisa se configurar em um espaço discursivo, no qual os profissionais possam dialogar livremente sobre os desafios e dificuldades por eles vivenciadas, sem qualquer tipo de coerção ou coação.** Trata-se da primeira função mediadora da relação teoria-prática, na qual os profissionais elaboram, principalmente a partir de suas experiências práticas e de seus interesses individuais, seus teoremas críticos ou hipóteses que posteriormente serão colocados à prova pelo grupo. Desse modo, a partir das hipóteses dos profissionais participantes, define-se, provisoriamente, os temas ou assuntos que serão estudados por todo o grupo.

Dependendo da quantidade de encontros previstos para estudo, pode-se delimitar um ou dois encontros para o levantamento das demandas. Mas é preciso haver flexibilidade para atender aos interesses de cada grupo, até porque nessa perspectiva assume-se a necessidade de uma avaliação processual, que pode levar a mudanças identificadas pelos sujeitos e acordadas com o próprio grupo.

É importante que os participantes reflitam coletivamente, nesse momento, sobre os interesses e os objetivos do grupo de estudo-reflexão: é preciso chegar a um consenso provisório acerca do interesse/objetivo comum, em detrimento dos individuais.

Assim, o grupo começa a decidir os temas sobre os quais se debruçarão e aonde querem chegar com o término do processo de formação. Desse modo, não proporemos, aqui, um currículo de formação continuada.

Mas como disparar essa discussão? Quais estratégias podem ajudar no levantamento das demandas



Diversas estratégias podem ser utilizadas para disparar esse movimento: dinâmicas, vídeos, músicas, imagens e textos podem contribuir para sensibilizar e/ou instigar a reflexão. Inicialmente, os profissionais podem pensar/registrar, individualmente, em duplas e/ou trios, seus interesses formativos para, em seguida, compartilhar e discutir com o grupo. De todo modo, é importante que o grupo reflita sobre questões que levem à identificação dos objetivos que são comuns aos participantes, para, depois, chegar a um consenso provisório.

Tomando a nossa pesquisa como exemplo, dado o compromisso inicial com a inclusão escolar de alunos PAEE, iniciamos com uma dinâmica que buscava questionar os estereótipos que costumam marcar os alunos PAEE e a influência desses estereótipos nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, conseguimos discutir a relação teoria-prática, evidenciada pelas concepções que influenciavam as ações durante a dinâmica, bem como aproximar os sujeitos que compunham o grupo. Aproveitamos o primeiro dia para explicar a proposta teórico-metodológica do grupo de estudo-reflexão, o que incluiu a perspectiva de formação continuada adotada. Após alguns diálogos, os profissionais responderam, em duplas, algumas questões que foram posteriormente partilhadas com o grupo e orientaram os diálogos no sentido de organizar as demandas formativas e a organização dos encontros. Tais atividades estão descritas nos quadros 1 e 2. Já a imagem 1 apresenta parte de uma atividade desenvolvida por uma professora.



DINÂMICA: ESTEREÓTIPOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Em pequenos cartazes, escrevemos três estereótipos acompanhados de ações a serem seguidas:

- a)** Sou confiável! Ouça-me;
- b)** Sou arrogante! Conteste-me;
- c)** Sou tagarela! Ignore-me.

Convidamos, então, três profissionais para participar, respondendo para o grupo as seguintes perguntas:

- a)** Você já presenciou alguma situação de preconceito na escola? O que você pensa sobre isso?
- b)** Como você vê o atual momento político brasileiro? Quais são suas expectativas com as eleições de 2018?
- c)** Quando criança, você gostava de estudar? Conte-nos algumas lembranças de sua vida escolar.

Para cada profissional participante da dinâmica, mostrávamos, sem que ela visse, o cartaz escolhido e, enquanto, ela respondia, o grupo reagia conforme a atitude sugerida no cartaz. Desse modo, a primeira profissional foi acolhida pelo grupo, a segunda afrontada e a última ignorada. Logo após, cada uma expôs a sensação causada pela experiência e, de imediato, relacionaram com o cotidiano da escola e com as concepções que, por vezes, são criadas e disseminadas no ambiente escolar. Refletimos também sobre a relação teoria-prática, concepção-ação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO.

- 1) Quais práticas queremos que sejam repensadas?
- 2) Em que precisamos aprofundar nossos conhecimentos? O que estudaremos? Quem definirá?
- 3) Como nos organizaremos enquanto grupo? Quem serão os mediadores?
- 4) Experimentaremos a construção de novas propostas e práticas?
- 5) Que objetivos temos em comum?

① Planejamento;
Equipe pedagógica;
Trabalho colaborativo.

② Na adaptação do currículo escolar para os alunos com necessidades especiais e dificuldade de aprendizagem.
Métodos e novas práticas.

③ • Por ano/turma a cada 15 dias.
• Os próprios membros

REFLEXÃO SISTEMATIZADA

REFLEXÃO SISTEMATIZADA: ATIVIDADE EM DUPLA

A ATIVIDADE A SEGUIR CONSISTIA EM UMA REFLEXÃO EM DUPLAS QUE, APÓS SISTEMATIZADAS POR ESCRITO, FORAM COMPARTILHADAS E DEBATIDAS COM TODO O GRUPO, BUSCANDO DEFINIR O INTERESSE/OBJETIVO COMUM E, COM ISSO, OS PRIMEIROS TEMAS A SEREM ESTUDADOS NO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO. ELA CONTINHA AS SEGUINTEs QUESTÕES:

A) QUAIS PRÁTICAS QUEREMOS QUE SEJAM REPENSADAS?

B) EM QUE PRECISAMOS APROFUNDAR NOSSOS CONHECIMENTOS? O QUE ESTUDAREMOS? QUEM DEFINIRÁ?

C) COMO NOS ORGANIZAREMOS ENQUANTO GRUPO? QUEM SERÃO OS MEDIADORES?

D) EXPERIMENTAREMOS A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS E PRÁTICAS?

E) QUE OBJETIVOS TEMOS EM COMUM?

COMO DESENVOLVER?

— OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM
DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO:
A SEGUNDA FUNÇÃO DA
RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA



A partir do consenso, geralmente provisório, dos objetivos e temas a serem estudados – que acabarão constituindo o currículo do grupo de estudo-reflexão –, tem início, de forma mais sistemática, o momento de aprendizagem do grupo (a segunda função da relação teoria-prática).



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 desenvolver o conhecimento sobre as práticas que são consideradas e as condições em que elas ocorrem. A organização da ilustração é uma atividade humana, social e política; neste caso, o critério será que as conclusões alcançadas devem ser autênticas para os indivíduos protagonistas e comunicáveis dentro do grupo (isto é, devem ser mutuamente compreensíveis) (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159, grifo nosso, tradução nossa).



Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem do grupo são garantidos, em primeiro lugar, pelo compromisso dos seus integrantes com o próprio processo de aprendizagem, certamente relacionado aos interesses coletivos. Em segundo lugar, é imprescindível que tais integrantes proponham-se, para além de seus interesses estritamente ligados às suas práticas pedagógicas, a aprender a constituir um grupo, o que, ao nosso ver, exige assumir uma postura participativa em todos os momentos, construindo colaborativamente o processo formativo – questionando, provocando seus pares, com abertura para ser reafirmado ou mesmo negado por eles.

Sendo assim, os processos de aprendizagem do grupo de estudo-reflexão somente se darão em ambientes em que a comunicação seja livre de pressões e de hierarquizações, para que todos tenham a oportunidade de se colocar igualmente diante do grupo.



Um aspecto fundamental deste processo será que todos os presentes possam intervir igualmente para levantar questões e fazer sugestões, e desfrutar das mesmas oportunidades para levantar e verificar os postulados de validade. Afinal, se todos os membros não puderam participar plenamente da discussão, não será possível assegurar que as conclusões alcançadas representem na realidade o melhor do pensamento do grupo (CARR; KEMMIS, 1988, p. 160, tradução nossa).

Falamos, assim, de um espaço discursivo que pressupõe:

(a) publicidade e inclusividade: ninguém que pudesse fazer uma contribuição relevante com relação à pretensão de validade controversial deve ser excluído; (b) iguais direitos de se engajar em comunicação: todo mundo deve ter a mesma oportunidade de falar sobre o assunto discutido; (c) exclusão de enganação e ilusão: participantes devem ser sinceros no que eles dizem; e (d) ausência de coerção: a comunicação deve ser livre de restrições que impeçam o melhor argumento a ser levantado e que determinem o resultado da discussão (HABERMAS, 1999 apud BANNEL, 2006, p. 59, grifos nossos).

Nesse espaço discursivo, o grupo de estudo-reflexão experienciará seus processos de aprendizagem, a partir de um movimento de colaboração com seus pares. É importante lembrar que, conforme explicitado anteriormente, a rotatividade de mediadores contribui sobremaneira com esses processos, na medida em que os participantes, além de vivenciarem e aprenderem com a função, acabam por propiciar diferentes recursos e modos de organização das reflexões. É também no espaço discursivo, que vai sendo intensificado ou aprimorado no decorrer de todos os três momentos da formação (ou das três funções da relação teoria-prática), que o grupo de estudo-reflexão começa a organizar as ações, aspecto que abordaremos a seguir.

O grupo poderá, assim, experimentar um processo de formação continuada alicerçado no agir comunicativo, assim explicado por Habermas (1981/1984, apud BANNELL, 2006, p. 82):



Falarei do agir comunicativo quando as ações dos agentes envolvidos são coordenadas não por meio de cálculos egocêntricos de sucesso, mas por meio de atos para se alcançar entendimento. No agir comunicativo, participantes [...] proseguem seus fins individuais sob a condição de que podem harmonizar seus planos de ação com base em definições em comum [...]. Assim, a negociação da definição da situação é um elemento essencial [...] para o agir comunicativo.



ALGUMAS POSSIBILIDADES

Parece-nos primordial que o **grupo de estudo-reflexão seja relativamente pequeno para garantir o espaço discursivo que vislumbramos.** Caso isso não seja possível, cada grupo precisará pensar em alternativas que atendam tanto a sua realidade quanto os princípios teórico-metodológicos assumidos nesse tipo de formação. Assim, o grupo poderá, por exemplo, ser dividido em grupos menores que viabilizem a participação de todos e, em alguns momentos-chave, reunir-se com o todo.



Obviamente, **as atividades desenvolvidas dependerão do contexto e do objetivo do grupo de estudo-reflexão.** Mas, de modo geral, pensamos que os mediadores devem considerar, na organização dos processos de aprendizagem, os seguintes pontos:



uso de diferentes fontes disparadoras de reflexões (músicas, vídeos, imagens, textos etc.);

B

momentos de reflexão individual e/ou momentos de reflexão em pequenos grupos (duplas, trios ou quartetos, por exemplo);

C

momentos de sistematização individual e/ou coletiva (textos, ilustrações, mapas-conceituais, em suportes pessoais ou cartazes, por exemplo); e

D

momentos de reflexão coletiva (com todo o grupo).

Acreditamos que a sistematização/registro, seja individual ou coletiva, constitui-se também em um importante momento de reflexão e salientamos que a necessidade de que todas as reflexões individuais e/ou em pequenos grupos sejam também compartilhadas com todo o grupo de estudo-reflexão, via apresentações orais ou mesmo compartilhamento do material de registro. Há sempre a necessidade de discussão para que o grupo chegue a um entendimento mútuo sobre as questões estudadas.

ALGUNS REGISTROS DE NOSSA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE”.





3º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão – UFES
(reflexão individual sistematizada)



6º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão – UFES
(reflexão individual sistematizada)



Reunião com equipe da
Secretaria Municipal de Educação UFES

AONDE QUEREMOS CHEGAR?
— A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES
OU A TERCEIRA FUNÇÃO DA
RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA



Entendemos que os esforços dos profissionais para com seus processos formativos vinculam-se a interesses que, no caso do grupo de estudo-reflexão, estão alinhados aos objetivos comuns do coletivo de profissionais que o integram. Tais interesses costumam emergir a partir de demandas ligadas ao exercício da profissão e tendem a buscar algum tipo de mudança. Nesse sentido, a autorreflexão colaborativo-crítica contribui tanto com os processos de aprendizagem do grupo quanto com as transformações desejadas, a partir da formação e da emancipação dos próprios sujeitos, pois a autorreflexão colaborativo-crítica supera

“ [...] o intento de interpretar as causas de nossas questões e problemas, avançando para a busca de situações que as transformem. Portanto, contribui 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).

Assim, a formação continuada de profissionais da educação deve ter como premissa a organização de ações transformadoras. Afinal, por que razão continuaríamos nos formando senão para mudar/melhorar nossas práticas e a realidade educativa de modo geral? Tais ações também precisam ser pensadas junto com todos os profissionais do grupo, pois são uma forma de “condução da luta política” e exigem a seleção de estratégias apropriadas para a resolução das questões e situações postas e para a condução da própria prática. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa),

“ O critério pelo qual a organização da ação pode ser julgada é que as decisões devem ser prudentes; o que significa que as decisões devem ser tais que aqueles que intervêm na atividade possam realizá-las sem se expor a riscos desnecessários. Isso, por sua vez, exige que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação.

A organização das ações por parte do grupo poderá contemplar diferentes atividades, dentre as quais destacamos:

A a elaboração colaborativa de projetos de intervenção pedagógica, planos de ação etc.;

B a elaboração colaborativa de documentos oficiais, políticas municipais etc.;

C a organização colaborativa de eventos, como colóquios, seminários, rodas de conversa etc.;

D produção colaborativa de livros, artigos etc. de eventos, como colóquios, seminários, rodas de conversa etc.;

Vale ressaltar que se objetiva, além de planejar, implementar tais ações nos diferentes contextos educativos.



Atividade não presencial
(frente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO ESCOLAR: A AUTORREFLEXÃO CRÍTICO-COLABORATIVA COMO
POSSIBILIDADE

Orientações para a elaboração da atividade final não-presencial

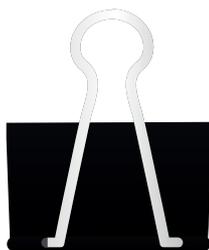
Buscando promover uma reflexão teórico-prática sobre as possibilidades de constituição de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão de todos os alunos no contexto da sala de aula comum, propomos para esse momento a **elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica que contemple as diferenças dos alunos, com destaque para aqueles que integram o público-alvo da educação especial.**

Tal proposta de intervenção pedagógica pode se constituir em um **plano de ação**, um **projeto pedagógico** ou mesmo um **plano de aula**, desde que, nesse caso, também sejam detalhados os **objetivos**, a **metodologia**, as **estratégias** e a **avaliação** da(s) aula(s).

O texto deve apresentar:

- a) **Introdução:** Apresentação do contexto (sala de aula, de recursos, escola), da complexidade e dos desafios que se colocam no trabalho com as diferenças e no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, justificando a necessidade da proposta pedagógica que será apresentada;
- b) **Revisão de literatura e aportes teóricos:** diálogo com outras pesquisas e teorias que irão sustentar a proposta de intervenção pedagógica. Aqui vocês poderão utilizar os **textos trabalhados no curso**, bem como outros que desejarem;
- c) **Proposta de intervenção:** descrever a proposta pedagógica (o plano de ação, o projeto pedagógico ou o(s) plano(s) de aula(s)), detalhando o tema, os objetivos, o período, as disciplinas envolvidas, as atividades e a avaliação;
- d) **Considerações finais:** fechamento do texto com reflexões críticas. Os professores que já colocaram em prática a proposta pedagógica devem apresentar uma análise/avaliação,

Atividade não presencial
(verso)



ou seja, uma reflexão sobre a prática. Aqueles que, dado o tempo, não conseguiram efetivar as ações propostas devem indicar em que momento do ano letivo de 2019 pretendem desenvolvê-las;

e) **Referências:** Listar as referências bibliográficas utilizadas no texto;

Textos estudados no curso:

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

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: Trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2011, 11 ed. p. 73-94.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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: 30 jul. 2011.

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/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006, 4 ed.

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. D. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. Cap. 2, p. 58-81.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca na colaboração. In: ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2011, 11 ed. p. 95-117.

SACRISTAN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

AS PROPOSTAS DE AÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

De modo geral, os profissionais que desenvolveram e compartilharam seus textos escritos projetaram ações que tomavam como base a colaboração entre outros profissionais e a aprendizagem dos alunos PAEE em sala de aula comum. A título de ilustração, listamos a seguir os principais objetivos dos projetos pedagógicos dos profissionais que integraram o grupo de estudo-reflexão:

- ▶ Fazer com que o aluno PAEE se sinta pertencente àquele/a grupo/espaço/professora;
- ▶ Fazer com que o aluno permaneça na sala de aula comum e participe do processo de ensino-aprendizagem com sua turma;
- ▶ Dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos; Propiciar uma maior e melhor motivação para as aprendizagens;
- ▶ Desenvolver a autonomia e a criatividade;
- ▶ Promover a participação da família na escola;
- ▶ Intervir em parceria/colaboração na sala de aula;
- ▶ Assegurar mecanismos que usem a inovação de práticas pedagógicas;
- ▶ Proporcionar experiências favorecedoras de relações interpessoais positivas, criando atitudes e hábitos positivos de relacionamento e cooperação;
- ▶ Avaliar o processo educativo dos alunos.

A seguir destacamos algumas reflexões importantes presentes nos projetos das profissionais:



Antes de se iniciar/desenvolver o trabalho pedagógico, se faz necessário fazer uma avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno, a partir daí teremos um norte para elaboração do mesmo.[...] Em planejamento com os demais professores e corpo técnico da escola, identificaremos o primeiro passo a ser tomado para darmos início ao processo de intervenção para alcançar a aprendizagem do aluno Daniel, com o objetivo de identificar e eliminar possíveis barreiras que impedem a participação plena do aluno nos tempos e espaços da escola



O apoio será desenvolvido de acordo com as necessidades dos alunos, as características da turma e em parceria com o professor do ensino regular. [...] será direto, cooperativo, individual e em pequenos grupos, dentro e/ou fora da sala de aulas. As atividades/estratégias e materiais serão diversificados e atrativos na tentativa de um maior envolvimento das crianças, de forma a aumentar a motivação, a autoestima, a confiança e o sucesso escolar. A componente lúdica bem como as TICs serão também ferramentas utilizadas (AUXILIAR DE ALFABETIZAÇÃO).

[...] Não basta apenas ter o aluno público-alvo da educação especial matriculado, é necessário incluí-lo em todo o processo de ensino-aprendizagem, para isso, em planejamento com a professora regente, serão realizadas algumas adaptações para o aluno Miguel nas atividades propostas para a turma, para que o mesmo se sinta pertencente, pois assim perceberá que sua atividade será a “mesma”, com apenas algumas adaptações levando em conta suas limitações (PROFESSORA DE SALA COMUM).

A turma é um grande aliado nessa mediação. Pelo menos uma atividade do dia deve envolver todas os alunos e ser voltada para a construção do sentimento de pertencimento ao grupo, contribuindo para que ele [o aluno PAEE] vá, progressivamente, permanecendo mais em sala de aula e tenha mais atenção no que é proposto (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Os trabalhos dessas profissionais levavam em conta as demandas oriundas dos seus contextos de atuação e constituíram um primeiro e importante exercício de sistematização das ações pedagógicas que elas já estavam colocando em prática ou pretendiam praticar. Algumas revelavam o desejo de implementar o projeto pedagógico no ano letivo de 2020, tendo em vista que a formação deu-se entre os meses de setembro e dezembro de 2018. Mais uma vez, ressaltamos o caráter ilustrativo desse compartilhamento de produções dos projetos pedagógicos tomados como propostas de ações dos profissionais do grupo de estudo-reflexão. Temos como interesse, nesse momento, valorizar tais propostas como possibilidades reais de pequenas, mas significativas, mudanças nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

Últimas
Considerações

The image features the text "Últimas Considerações" in a white, elegant cursive font with a subtle drop shadow, set against a solid purple background. The text is surrounded by several decorative elements: a yellow pencil with a brown eraser and a blue leaf-like sprig to the right of the word "Últimas"; a blue notebook with a yellow tab and a yellow leaf-like sprig below the word "Considerações"; and several small, four-pointed stars in white and yellow scattered around the text.

Este produto educacional enfatiza a formação continuada de professores pela via de grupos de estudo-reflexão como uma alternativa à lógica tradicional de formação docente. Propomos, assim, uma outra lógica, sustentada na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), que favoreça a construção de processos formativos colaborativos e críticos, garantindo a participação ativa dos professores e demais profissionais da educação, autores-atores de seus contextos, bem como de seus processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os grupos de estudo-reflexão configuram-se como espaços discursivos (CARVALHO, 2018) que asseguram a fala de todos sem qualquer tipo de coerção e tendo em vista o desejo do grupo de alcançar entendimentos mútuos (HABERMAS, 2012). Esses grupos de profissionais, comprometidos com seus próprios processos de aprendizagem, colocam-se em movimentos de autorreflexão colaborativo-crítica, buscando interpretar e transformar suas práticas e realidades locais, envolvendo-se, portanto, num processo formativo de cunho emancipatório (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2012).

Por fim, consideramos que esse processo formativo, fundamentado na comunicação e na aprendizagem pela via da interação com o outro, instaura um movimento de autorreflexão colaborativo-crítica que contribui com o debate da inclusão escolar dos alunos PAEE e da construção de uma escola mais justa e inclusiva para todos.

Referências



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

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar:** entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. **Formação e Gestão em Educação Especial:** a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 107-133.

BANNELL, R. I. **Habermas e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao **Decreto n. 6.253/2007.** Brasília, 2008.

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

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

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

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

HABERMAS, J. **Teoria e práxis.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

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

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

SANCHEZ-GAMBOA, S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da Educação Básica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 265-280, 2013.

SILVA, F. N. A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para a **formação continuada**: perspectivas para a inclusão escolar. 2019. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AS

Autógrafos





FERNANDA NUNES DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), realiza estudos na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Graduada em Pedagogia pela UFES, atua como pedagoga na rede municipal de ensino da Serra/ES e como professora na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Membro do grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq).



MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA (ORIENTADORA)

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atua na graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação/CE e Ensino, Ed. Básica e Formação de Professores/CCENS. Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFES. Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar com ênfase em Formação Continuada de Professores e Gestores, Prática Pedagógica e Pesquisa-ação. Especial (GRUFOPEES/CNPq).

