

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT04.012)

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vanêssa Xavier Silva Sousa

Pós-Graduada do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Professora de Educação Física do Instituto Federal do Maranhão - IFMA vanessa.xavier@ifma.edu.br.

RESUMO

O campo da Formação de Professores para Educação Especial é bastante fecundo no que rege tanto a Formação Inicial quanto a Formação Continuada e encontra-se em pleno crescimento. Assim, faz-se necessário analisar as abordagens epistemológicas que são tratadas nas pesquisas existentes para que se consiga compreender como se encontram as discussões do referido objeto de estudo na atualidade. Este artigo estabeleceu a seguinte pergunta norteadora: Quais as contribuições da Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Habermas no processo de Formação de Professores para a Educação Especial? O objetivo geral deste estudo é compreender as contribuições da TAC de Habermas no processo de Formação de Professores para a Educação Especial. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para uma apropriação e aprofundamento acerca da temática elencada. Como recurso metodológico, utilizou-se a base de dados "Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD", onde os seguintes termos de busca foram selecionados: "Teoria do Agir Comunicativo", "Habermas", "Formação de Professores" e "Educação Especial". Foram encontrados 05 (cinco) resultados, onde 04 (quatro) eram teses e 01 (uma) dissertação. Após um aprofundamento de

leituras referente ao objeto de estudo deste artigo, observou-se que a formação docente no que se refere à inclusão escolar, deve ser realizada para além do treinamento técnico e deve abarcar também os aspectos atitudinais, relacionais de cunho interativo e comunicativo. A TAC dialoga com este pensamento, no sentido de ter por finalidade, proporcionar ao sujeito uma razão que o possibilite atingir a liberdade e a emancipação. Nesta perspectiva, é necessário refletir sobre como a TAC postulada por Habermas pode estabelecer contribuições e atuar como um mecanismo facilitador no processo de inclusão e assim, proporcionar um entendimento que estes aspectos linguísticos e atitudinais estabelecidos na TAC devem ser considerados no processo de Formação de Professores para a Educação Especial.

Palavras-chave: Teoria do agir comunicativo, Habermas, Formação de professores, Educação especial.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre Formação de Professores não é algo recente no Brasil, em 1882, Ruy Barbosa criticava o contexto do ensino superior brasileiro e apontava a coerência de uma necessidade de reforma dos métodos e dos mestres (BORGES et al., 2011).

Somente após 1960 é que surge uma legislação que orienta a Formação de Professores no Brasil, no que se refere à estrutura curricular dos cursos de formação (GATTI; BARRETO, 2009).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou LDB 9.394/96, muitas propostas no que tange a Formação de Professores surgiram. As primeiras adaptações nos currículos de Formação Docente surgiram em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e posteriormente cada curso de licenciatura teve suas próprias DCN's que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (BORGES et al., 2011).

Para Viera e Pianovski (2008) a Formação de Professores constitui um elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que o docente, em sua prática, operacionaliza as linhas propostas pelas reformas educacionais, estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem.

No Brasil, porém, nem sempre se respeitou essa vinculação da escola à sociedade. Alguns estudos sobre a História da Educação, em particular sobre a Formação de Professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou. Para Melo e Luz (2005) a Formação de Professores no Brasil está alicerçada na LDB de 1996, que visa criar uma identidade própria, regularizar, fazer cumprir e atender as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades.

A modalidade de ensino da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é concebida como àquela cujo público-alvo foi sendo historicamente compreendido como composto por todos os alunos com as mais diversas especificidades. Em se tratando de formação docente para a inclusão, as DCN's de 2002 instituíam que os currículos dos cursos de formação de professores da educação

básica deveriam dar conta de desenvolver competências para o atendimento à Diversidade e contemplar conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência (BRASIL, 2002).

Esta falha foi corrigida com as DCN's para a formação inicial em nível superior que contempla conteúdos como direitos humanos, educação inclusiva e não somente conteúdos específicos sobre as deficiências (BRASIL, 2015).

Assim, a Formação de Professores para atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão é uma garantia da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, apesar de considerar a formação aos profissionais da educação, quase nada tem sido proposto aos cursos de formação inicial (MICHELS, 2011).

Para Rocha-Oliveira et. al., (2019) cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) formar, além de profissionais, sujeitos para docência capazes de pensar e atuar na vida escolar e social, inclusive, modificando, se necessário, a própria formação oferecida por esta. Contudo, as IES não têm se estruturado adequadamente para suprir a formação de futuros professores da educação básica para o processo de inclusão escolar.

Dessa forma, torna-se importante olhar para os cursos de licenciatura, pois, o currículo expressa as percepções dos professores constituintes do grupo que o elaborou, sobre que tipo de profissional deve ser formado. Assim, o contexto para o qual se pretende formar tais profissionais deve ser de suma importância, no que diz respeito às competências que devem ser desenvolvidas (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2011).

A Formação de Professores permite ampliar as possibilidades dos educadores, no sentido de propor uma prática docente mais coerente em relação às demandas da escolarização, promovendo assim, o desenvolvimento para todos os alunos de modo inclusivo (SOUZA; ROCHA, 2011).

Nos últimos anos, as Políticas Públicas Educacionais Brasileiras destacam reflexões e anseios no que se refere ao acesso, permanência e aprendizagem para todos, o que preconiza aspectos de uma proposta de Educação Inclusiva (BORGES; CYRINO, 2021).

Diante disso, entende-se que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, se concretizará de fato, por meio da participação

ativa dos alunos nas diferentes atividades realizadas no contexto escolar (BAU, 2014).

Afinal, a escola configura-se como um dos principais espaços de convivência do ser humano e a escola na perspectiva inclusiva é aquela que respeita as especificidades de seu alunado, suas necessidades e potencialidades, que acolhe a Diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade (BRASIL, 2004).

Desta forma, Bisol e Valentini (2014) afirmam ser necessária a elaboração de políticas que visem apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, no intuito de promover a formação de gestores e educadores para garantir o direito de acesso de todos à escolarização e a educação inclusiva ser de fato uma realidade, bem como um ato emancipatório, integrativo, participativo e comunicativo.

Refletir sobre a Formação de Professores para Educação Especial na perspectiva inclusiva é de suma importância, pois se trata de uma das maiores prioridades das agendas internacional e nacional, afinal permite propor ações no sentido da preparação de professores para atuar com clareza no que tange às questões das diferenças no ambiente educacional (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017).

A frágil formação inicial de professores que irão atuar com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular que visa promover a educação inclusiva é uma temática que vem sendo discutida por muito tempo pela literatura e ainda desponta como uma problemática atual (VIEIRA; OMATE, 2021).

O campo da Formação de Professores para Educação Especial é bastante fecundo, no que rege tanto a formação inicial quanto a formação continuada e encontra-se em pleno crescimento. Assim, faz-se necessário analisar as abordagens epistemológicas que são tratadas nas pesquisas existentes para que se consiga compreender como se encontram as discussões do referido objeto de estudo na atualidade.

Diante da contextualização supracitada, emergiu a necessidade de compreender o processo de Formação de Professores para a Educação Especial e este artigo visa responder a seguinte pergunta norteadora: Quais as contribuições da Teoria do

Agir Comunicativo de Habermas no processo de Formação de Professores para a Educação Especial?

Assim, este estudo torna-se relevante, pois, configura-se como uma tentativa de aprofundamento sobre as temáticas da Formação de Professores (FP) e da Educação Especial (EE), por meio de um aporte epistemológico baseado na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, podendo contribuir para novas pesquisas relacionadas a este objeto de estudo.

Desta forma, o objetivo deste estudo é compreender as contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas no processo de formação de professores para a educação especial.

Para a construção deste estudo, utilizou-se como percurso metodológico, uma pesquisa de natureza bibliográfica. Segundo Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica identifica contribuições científicas na literatura disponível sobre o tema, comparando e confrontando os resultados.

Para alcançar o objetivo deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para uma apropriação acerca da temática proposta. Para esta pesquisa foi utilizada a base de dados "Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD", onde os seguintes termos de busca foram utilizados: "Teoria do Agir Comunicativo", "Habermas", "Formação de Professores" e "Educação Especial". Foram encontrados 05 (cinco) resultados, onde 04 (quatro) eram teses e 01 (uma) dissertação.

Este estudo configura-se também como uma pesquisa qualitativa que para Gerhardt e Silveira (2009) não se detém em dados numéricos e quantificáveis, mas têm como objeto de estudo os aspectos arraigados dos grupos sociais.

Para Gerhardt e Silveira (2009) os pesquisadores que fazem uso dessa abordagem, o propósito é compreender os esclarecimentos teóricos e científicos ou empíricos das coisas ou contextos, tendo como intenção a apropriação da subjetividade dos processos sociais.

Para Bastos e Keller (1995) a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo, visando compreender a importância da pesquisa científica como mecanismo de obtenção de evidências que tenham rigor, qualidade técnica e epistemológica.

A seguir, será apresentado o referencial teórico aplicado para embasar a discussão deste artigo que foi caracterizado pelos tópicos: “Teoria do Agir Comunicativo de Habermas” e “Contribuições do Agir Comunicativo para a Formação de Professores na Educação Especial”. Estes tópicos foram pensados na tentativa de trazer à baila reflexões sobre as concepções habermasianas no processo de formação de professores para educação especial.

TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

Inicialmente será abordada uma breve contextualização histórica sobre Jürgen Habermas para melhor compreender sua ascensão como um grande intelectual e suas contribuições epistemológicas na atualidade.

Habermas é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo cujo nome está associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que teve como principais representantes Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamin (1892-1940). Não obstante as diferenças de pensamento desses filósofos, um tema perpassa a obra de todos eles: a crítica radical à sociedade industrial moderna.

Segundo Aragão (1992) a Escola de Frankfurt é compreendida como “um movimento intelectual que buscou introduzir o pensamento marxista na Alemanha, depois da 1ª Guerra Mundial – mas que acabou seguindo uma linha não-ortodoxa em relação ao marxismo ‘oficial’ soviético.” (ARAGÃO, 1992, p. 11).

De acordo com Orquiza de Carvalho (2005) menciona que existem três fases históricas da Escola de Frankfurt. A primeira fase, representada pelas décadas de 20 e 30, é marcada por diversas críticas às teorias marxistas e pela influência da psicanálise freudiana; A segunda fase abrange a década de 40 até meados da década de 50 e é caracterizada por uma crescente descrença na razão emancipatória em detrimento da razão instrumental; e A terceira fase, segundo a autora, é caracterizada pelo “resgate da Razão Emancipatória e o reconhecimento de sua relatividade frente à Razão Instrumental.” (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005, p. 10).

Segundo Aragão (1992), Habermas vinculou-se à Escola de Frankfurt quando foi convidado para atuar como assistente de

pesquisa no “Instituto de Pesquisas Sociais” de Frankfurt, então dirigido por Horkheimer e Adorno. Na época, ele já havia concluído seus estudos em Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã nas Universidades de Göttingen, Zurich e Bonn, bem como já havia terminado sua tese de doutorado.

Jürgen Habermas é considerado um dos mais influentes filósofos do mundo, nasceu na Alemanha em 1929. Estudou filosofia, história, literatura e interessou-se pela psicologia e economia. Fez doutorado em filosofia e foi assistente de Theodor Adorno no Instituto de Investigação Social em Frankfurt (FRAZÃO, 2018).

Dedicou-se ao aprofundamento teórico com leituras centrais nos clássicos da literatura ocidental e nos escritos de Kant, Hegel, Marx, Weber, Freud, Horkheimer, Wittgenstein, Austin, Searle e Adorno (FRAZÃO, 2018).

Com uma formação ligada à Escola de Frankfurt, Habermas estudou sobre filosofia, economia, história, política, psicologia, direito, psicanálise, democracia e postulou um modelo da ação comunicativa que possibilitasse o desenvolvimento de estratégias que visassem uma razão consensual, onde não houvesse repressão física e sim um agir comunicativo embasado pelo melhor argumento (FRAZÃO, 2018).

Desta forma, a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) surgiu da tentativa de Habermas em fazer uma contraposição à razão instrumental e propor o conceito de razão comunicativa. Para Frazão (2018) a TAC nasceu da tentativa de Habermas de encontrar uma saída para o fatalismo que rondava os pensadores da Escola de Frankfurt, que os levou a aceitar a ideia de que já não havia superação para o caráter instrumental da razão na sociedade capitalista moderna.

Para Habermas (2012), a razão comunicativa apresenta uma fundamentação na linguagem e o conhecimento constitui-se através da relação entre os sujeitos linguísticos. Trata-se então de uma razão intersubjetiva e não instrumental. Afinal esta relação envolve aspectos de atuação de pelo menos dois interlocutores/participantes que pretendem alcançar um único objetivo do entendimento.

Habermas (2012) busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão

que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

Desta forma, o agir comunicativo está relacionado a um processo de interação de pelos menos dois sujeitos capazes, através da linguagem e esta ação estabelece uma relação interpessoal que visa alcançar o entendimento na perspectiva de se alcançar um processo interpretativo de cooperação. Assim, é no agir comunicativo que se obtém a intenção de se chegar ao melhor argumento como única força admissível no processo de relação entre os interlocutores (HABERMAS, 2012).

Habermas em sua teoria mostra que verdade, liberdade e justiça apresentam-se de forma transcendental nas ações comunicativas do cotidiano, onde as comunicações entre os sujeitos, dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objetivo das coisas; o mundo social das normas e instituições; e o mundo subjetivo de vivências e dos sentimentos (HORSTER, 1988).

“[...] a ação comunicativa baseia-se em um processo cooperativo de interpretação em que os participantes se referem a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em sua manifestação só sublinhem tematicamente um destes três componentes” (HABERMAS, 1987, p. 171).

As relações com esses três mundos, citados anteriormente, estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais. Para Habermas (2012), existe também um agir estratégico que estabelece a capacidade de se produzir uma racionalidade planejada que visa direcionar o sujeito diante de um processo de modernização.

Destaca-se que o uso prático e técnico da razão instrumental compara-se a um meio de atuação nas esferas da sociedade, tanto no contexto social como no aspecto cultural, onde tanto o agir comunicativo, quanto o agir estratégico estão relacionados com a linguagem, mas somente o agir comunicativo alcança de fato, as condições necessárias de interação e de entendimento (HABERMAS, 2012).

Assim, Habermas (2012) estabelece um pensamento relacionado à ação comunicativa, onde as pessoas interagem e, através

da utilização da linguagem (a fala), organizam-se socialmente, buscando o consenso de um modelo livre de todo um contexto, ou modo de coação externa e interna.

CONTRIBUIÇÕES DO AGIR COMUNICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação brasileira é permeada por desafios e diante desta afirmativa é interessante refletir qual o papel que o professor, bem como o processo formativo de docentes deve assumir para atender a formação do cidadão contemporâneo.

Desta forma, é de suma importância aclarar o foco da competência envolvida no cenário da Formação de Professores baseada nos “modelos de professor” estabelecido por Domingo (2003) que são: a) o professor como profissional técnico; b) o professor como profissional reflexivo; c) o professor como intelectual crítico.

Para Domingo (2003) o modelo do professor como profissional técnico é um modelo baseado na racionalidade técnica e propõe que o professor é um perito, ao qual é atribuído o caráter de um profissional técnico, responsável por aplicar na prática educacional um conjunto de teorias científicas, representadas pelas disciplinas específicas, que compõem o currículo educacional.

Segundo Domingo (2003), é necessário separar teoria e prática, pois essas dimensões do saber contribuem para um processo de hierarquização das mesmas, assim:

Esta separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e a sua aplicação é igualmente hierárquica no seu sentido simbólico e social, já que ambas representam um diferente reconhecimento e estatuto, tanto acadêmico como social, para as pessoas que produzem os diversos tipos de conhecimentos e para quem os aplica, assentando-se, assim, numa clara divisão do trabalho. (DOMINGO, 2003, p. 61).

O modelo do professor como profissional reflexivo é entendido por Domingo (2003) como aquele que deva assumir uma postura reflexiva e problematizadora a partir de sua própria prática, aparece

como a alternativa mais aceita pela comunidade de pesquisadores frente à prática pedagógica tradicional, na qual o professor amiúde assume um papel reprodutivista, deste modo:

[...] trata precisamente de dar conta da forma como os profissionais enfrentam todas aquelas situações que não ficam resolvidas dispondo de repertórios técnicos; aquele tipo de actividades que, tal como o ensino, se caracterizam por agir sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. (DOMINGO, 2003, p. 72).

Domingo (2003) afirma que o modelo do professor como intelectual crítico aponta para aspectos de emancipação e autonomia docente, diante de um sistema restritivo, controlador e usurpador.

Num mundo não só plural, mas também desigual e injusto, os docentes estão sujeitos a pressões, e vivem contradições e contrariedades, das quais nem sempre é fácil sair, quanto mais captar com alguma lucidez. Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? Será que basta a reflexão pura e simples? O que leva a pensar que a reflexão docente conduz por si só à procura de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, e não, pelo contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? (DOMINGO, 2003, p. 91).

Assim, estes “modelos de professor”, propostos por Domingo (2003) são necessários para refletir os inúmeros aspectos atitudinais (interpessoais e sociais) do processo formativo docente.

Dentro desta perspectiva, pensar a Formação de Professores como componente importante para que uma EE na perspectiva inclusiva seja uma realidade, é propor uma reflexão sobre as relações interpessoais e sociais que acontecem na sala de aula, através da interação e da comunicação, dando ênfase à importância de se refletir sobre as variáveis pessoais do professor, no que diz respeito às atitudes sociais em relação à inclusão e às possibilidades de modificá-las (VIEIRA; OMATE, 2021).

Afinal, o professor é o responsável por conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, bem como mediar às relações das

mais diversas naturezas que ocorrem no espaço da sala de aula (FREITAS, 2006).

A teoria da ação comunicativa de Habermas apresenta-se, em diferentes perspectivas e contextos, como fonte inspiradora de reflexões em torno de questões educativas/educacionais (Schäfer 1982; Pucci et alii. 1994; Freitag 1986; Flecha 1996; Peukert 1996; Prestes 1996; entre outros).

Nesta perspectiva, Habermas (2012) traz na Teoria do Agir Comunicativo, um aprofundamento de seus pressupostos, no sentido de se enfatizar o consenso, a verdade, a situação ideal de fala, a intersubjetividade e a contra-argumentação que são elementos de suma importância na prática docente e principalmente no que se refere aos aspectos ligados às atitudes sociais do professor e que devem ser potencializado em seu processo de formação.

“A teoria do agir comunicativo pretende demonstrar, em síntese, que as estruturas simbólicas do mundo da vida são reproduzidas normalmente e sem estorvos, através do agir comunicativo, que é uma forma de interação coordenada pela linguagem. Porque na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e, com ela a capacidade dos participantes da interação em produzir um consenso fundamentado argumentativamente, o qual irá motivar a sua ação” (SIEBENEICHLER, 1989, p. 153).

Para Vieira e Omate (2021, p.745), “as atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas”.

Desta forma, a formação docente no que se refere à inclusão escolar, deve ser realizada para além do treinamento técnico e deve abarcar também os aspectos atitudinais, relacionais de cunho interativo e comunicativo (RODRIGUES, 2014).

A Teoria do Agir Comunicativo dialoga com este pensamento, no sentido de ter por finalidade, proporcionar ao sujeito uma razão que o possibilite atingir a liberdade e a emancipação. Assim, emerge também uma reflexão sobre a razão comunicativa e a racionalidade, onde ocorre uma compreensão sobre a dimensão processual dos

interlocutores de determinado processo na tentativa de entender o mundo como objeto social e subjetivo (HABERMAS, 2012).

Destaca-se que a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, tem uma relação próxima com os aspectos atitudinais dos docentes que trabalham com o Público-Alvo da Educação Especial. Assim, as atitudes sociais estão relacionadas a algum objeto comunicativo e atitudinal que podem ser positivas, ou negativas neste processo relacional. Nesta perspectiva, estabelece-se três elementos necessários para que uma educação inclusiva seja de fato uma realidade. Os elementos são: Cognitivo - conhecimento sobre o objeto atitudinal; Afetivo - sentimentos favoráveis, ou desfavoráveis ao objeto atitudinal; Comportamental - ações do sujeito direcionadas ao objeto atitudinal (VIEIRA; OMATE, 2021).

A relação entre atitudes sociais e variáveis que possam determinar o planejamento de capacitação de professores para o ensino inclusivo de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), devem ser melhores evidenciados nos processos formativos (RODRIGUES, 2014).

Desta forma, é necessário que os processos formativos levem em consideração, mecanismos que permitam ao docente obter o autoconhecimento e que permitam o mesmo buscar mudanças de comportamentos que sejam eficazes para o processo de ensino e de aprendizagem dentro de um contexto de uma razão comunicativa. (VIEIRA; OMATE, 2021).

Para exemplificar esta afirmativa na Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (2012) afirma que é possível utilizar a metáfora de que a razão comunicativa encontra como solo para sua existência o mundo vivido, mundo este regido pelas relações comunicativas entre os sujeitos capazes de fala e de ação e articulado em três componentes: a personalidade, a sociedade e a cultura.

Porém, o que se percebe é que os cursos de formação de professores não têm contemplado às atitudes sociais dos docentes em relação à inclusão e focam exclusivamente na aquisição de conhecimentos e habilidades para o uso de recursos didático-pedagógicos especiais (FREITAS, 2006).

“É necessário aguçar a capacidade do professor de refletir sobre a sua própria prática, autoavaliar-se e reconstruir suas

condutas com autonomia, em conformidade com a realidade que se apresenta na sala de aula” (VIEIRA; OMATE, 2021, p.750).

Para que a Educação Inclusiva seja uma possibilidade real no âmbito educacional, inúmeras ações devem ser realizadas e não somente “treinamento” de professores. Os professores necessitam de ações colaborativas que permitam a aquisição de novas habilidades sociais e que produzam mudanças positivas nas atitudes sociais dos mesmos, principalmente no campo nas relações, interações e mecanismos comunicativos (FREITAS, 2006; RODRIGUES, 2014; VIEIRA & OMATE, 2021).

Dessa forma, não se trata de negar a própria modernidade na sua totalidade, mas sim identificar os desvios de seu projeto, sustentado por um outro paradigma – o da ação comunicativa – o qual tem orientações mais emancipatórias da razão (HABERMAS, 2012).

Para o frankfurtiano, Habermas, ser racional não significa tão somente alguém que tenha conhecimento, uma grande reserva de saber, mas também alguém que saiba se comunicar. “Racional tem menos a ver com capacidade cognitiva, mas se relaciona com quem também sabe usar da linguagem” (HABERMAS, 2012, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se realizar uma inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a Formação dos Professores para a Educação Especial e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares e famílias.

Ações voltadas para a Formação de Professores devem evidenciar as variáveis pessoais dos docentes, pois refletem a visão de mundo e de educação dos mesmos.

Desta forma, para além de medidas relacionadas às políticas educativas que tornam possível o acesso ao ambiente escolar, é necessário pensar processos pedagógicos que permitam uma efetiva participação nos mais diversos contextos, bem como a organização de metodologias que possibilitem a aprendizagem de todos por meio de uma verdadeira ação comunicativa que permita oportunizar o que se preconiza no processo de inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

E assim, assegurar o direito a uma educação para todos de forma inclusiva e de qualidade, onde se procura atingir um desenvolvimento de competências facilitadoras da participação, da cidadania, libertária e emancipatória.

Nesta perspectiva, este estudo trouxe uma reflexão sobre como a Teoria do Agir Comunicativo (TAC), postulada por Habermas pode estabelecer contribuições e atuar como um mecanismo facilitador no processo de inclusão e assim, proporcionar um entendimento que estes aspectos linguísticos e atitudinais elencados na TAC devem ser considerados no processo de Formação de Professores para a Educação Especial.

Este estudo não pretendeu ser uma aplicação mecânica da teoria da ação comunicativa de Habermas em uma situação empírica no campo educacional.

A intenção é buscar, nessa teoria, subsídios para fundamentar e orientar uma ação interdisciplinar que tenha como base uma interação dialógica, sem perder, no entanto, a vinculação com a totalidade do pensamento de Habermas.

Destaca-se aqui que novos estudos devem ser realizados sobre esta temática, na tentativa de se ampliar o campo teórico deste objeto de estudo para que contribuições sejam alcançadas com o intuito de alavancar novas evidências.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BAÚ, Marlene Alamini. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira**. v. 02, n. 10, p 49 – 57. 2014. ISSN 2175-1846 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14136538201400020000_6&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 15 nov. 2021.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n.

2, p. 223-234, jun. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382014000200006&lng=pt&nr-m=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.

BORGES, Fábio Alexandre; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. análise de investigações brasileiras que discutem a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 15, n. 29, p. 1 - 21, mar. 2021. ISSN 1984-7505. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/2081>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/ MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha**. Brasília, 2004.

DOMINGO, José Contreras. **A autonomia da classe docente**. Porto, Portugal: Porto, 2003. 208 p.

FRAZÃO, Dilva: **Biografia de Jürgen Habermas**. Ebiografia, 2018. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jurgen_habermas. Acesso em: 08 de nov. de 2021

FLECHA, Ramón. **As novas desigualdades educativas**. In: Novas perspectivas críticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: Ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 162-182). São Paulo: Summus, 2006.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, II**. Crítica de La razón funcionalista. Madrid, España: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo** (Trad. Paulo AstorSoethe e revisão de Flávio Beno Siebeneichler). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 2v.

HORSTER, Detlef et alii. **Habermas zur Einführung**. Hamburg: Soak, 1988.

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MELO P. A; LUZ R. J. P. **Formação docente no Brasil**. Instituto de pesquisa e estudos em administração universitária UFSC, Florianópolis 2005.

MICHELS, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 24(40), 219–232. <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do mec: discurso inclusivo x discurso médico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140; p.829-846, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez364.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> , Acesso em 15 nov. 2021.

ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria. **A educação de professores como formação cultural**: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola. 2005. 272 f. Tese de livre docência – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2005.

PEUKERT, Helmut. Problemas básicos de uma teoria crítica da educação. **Educação & Sociedade** nº 56. Campinas: Cedes/Papirus, 1996, pp. 412-430.

PRESTES, Nadja M. Hermann. **Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

PUCCI, Bruno et alii. **Teoria crítica e educação - A questão cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROCHA-OLIVEIRA, R., DIAS, V. B., & SIQUEIRA, M. (2019). Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: Índícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 19, 225–250. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u225250>

RODRIGUES, R. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, 7(2), 5-21, 2014.

SCHÄFER, Karl H. e SCHALLER, Klaus. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

Siebeneichler, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1989

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. **Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática**. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 345-370.

VIEIRA A. M; PIANOVSKI D. **História da formação de professores no Brasil: O primado das influências externas**, 2008.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>. Acesso em 10 nov. 2021.

VILELA-RIBEIRO, E. B., & BENITE, A. M. C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados. **Acta Scientiarum Education**, 33(2), 239-245, 2011. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v33i2.14407>.