

■ ESTUDOS

Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão

Mariangela Lima de Almeida^{I, II}

Nazareth Vidal da Silva^{III, IV}

Bárbara Rebecca Baumgartem França^{V, VI}

Marcela Lemos Leal Reis^{VII, VIII}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5699>

Resumo

A formação continuada na perspectiva inclusiva em articulação com a pesquisa e extensão é o objeto de análise deste estudo qualitativo. A necessidade de relações partindo da colaboração, estabelecidas entre universidade e sociedade/escola por meio da pesquisa e extensão, pode contribuir com a produção de conhecimentos que abarquem os contextos sociais. Assim, esta investigação visa analisar a possibilidade para formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, mediante a constituição de grupos de estudo-reflexão em parceria entre universidade e redes de ensino municipais. Os presentes dados vinculam-se a um grupo de pesquisa – registrado no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – que, desde 2013, realiza pesquisa e extensão pela formação continuada na perspectiva inclusiva.

^I Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <mlalmeida.ufes@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7092-2583>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <newpedagoga@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-8499-5089>>.

^{IV} Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Alegre, Espírito Santo, Brasil.

^V Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <barbarabrf@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1023-3505>>.

^{VI} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

^{VII} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <marcelalleal@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-6342-9475>>.

^{VIII} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Empregou-se como referencial teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundamentada na racionalidade comunicativa e em funções mediadoras da relação teoria e prática de Jürgen Habermas. Os grupos de estudo-reflexão em análise constituíram-se com gestores de educação especial e profissionais das redes de ensino, pesquisadores, professores e estudantes de uma universidade federal. Os dados indicam a possibilidade de desenvolver e implementar processos para formação continuada mediante o viés emancipatório, democraticamente, produzindo conhecimentos pela autorreflexão.

Palavras-chave: formação continuada pela pesquisa e extensão; pesquisa-ação colaborativo-crítica; grupos de estudo-reflexão.

Abstract

Continuing education from the perspective of inclusion through research and extension: mediating roles between theory and practice in establishing study-reflection groups

The main focus of this qualitative study is the continuing education from the perspective of inclusion through research and extension. The need of cooperative relationships between university and society/school through research and extension can contribute to a production of knowledge that encompasses social context. Thus, this study seeks to analyze the possibility of professional continuing education from the perspective of school inclusion of the special education target audience, through research and extension in establishing study-reflection groups, in a partnership between university and (state and municipal) education networks. The current data have been collected by a research group (registered in the CNPq Research Directory) that has produced research and extension on continuing education through a perspective of inclusion. A critical-collaborative action research was employed as theoretical-methodological reference, based on Jürgen Habermas' communicative rationality and the mediating roles of theory and practice. Study-reflection groups under analysis were composed of special education managers, professionals in education networks, researchers, teachers, and students from a federal university. Data indicate the possibility of developing and implementing continuing education processes from an emancipatory perspective, democratically producing knowledge through self-reflection.

Keywords: continuing education through research and extension; critical-collaborative action research; study-reflection groups.

Resumen

Formación continua a partir de la perspectiva inclusiva por medio de la investigación y la extensión: las funciones mediadoras de la relación teoría y práctica en la constitución de grupos de estudio y reflexión

La formación continua a partir de la perspectiva inclusiva en articulación con la investigación y extensión es el objeto de análisis de este estudio cualitativo. La necesidad de relaciones que parte de la colaboración, establecidas entre la universidad y la sociedad/escuela por medio de la investigación y extensión, puede contribuir a la producción de conocimientos que abarquen los contextos sociales. Así, busca analizar la formación continua de profesionales de la educación en la perspectiva de la inclusión escolar de los alumnos público objetivo de la educación especial, mediante la creación de grupos de estudio y reflexión en colaboración entre universidad y redes de enseñanza municipales. Los datos

presentados se vinculan a un grupo de investigación – registrado en el Directorio de Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) – que, desde 2013, realiza investigación y extensión por la formación continua en la perspectiva inclusiva. Tiene como referencial teórico metodológico la investigación-acción colaborativa-crítica, fundada en la racionalidad comunicativa y funciones mediadoras de la relación teoría y práctica de Jürgen Habermas. Los grupos de estudio y reflexión en el análisis se constituyeron con gestores de educación especial y profesionales de las redes de enseñanza, investigadores, profesores y estudiantes de una universidad federal. Los datos indican la posibilidad de desarrollar e implementar procesos para la formación continua a partir de la visión emancipadora, democráticamente, produciendo conocimientos por medio de la autorreflexión.

Palabras clave: formación continua por la investigación y extensión; investigación-acción colaborativa-crítica; grupos de estudio y reflexión.

Diálogos iniciais

O movimento de elaboração de políticas educacionais, que passou a conceber a educação como direito de todos garantida pelo Estado, formulou-as durante a redemocratização política do Brasil pós-governos militares. A Constituição Federal (Brasil, 1988) contribuiu consideravelmente para os diferentes âmbitos sociais que defenderam a ampliação do acesso aos direitos básicos no País (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

Na educação especial, desde 1990, movimentos internacionais, como a Declaração de Educação para Todos (Unesco, 1998) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), influenciaram diretamente na elaboração dessas políticas, visando diminuir as desigualdades e assegurar o acesso matriculando os estudantes com deficiência na escola regular. Entre os documentos nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, definiu no artigo 58 a educação especial enquanto modalidade de educação escolar, garantindo o acesso igualitário e o atendimento no desenvolvimento de práticas pedagógicas, segundo necessidades do público-alvo. Garantia antes negada a esses sujeitos, que tinham a educação ofertada em instituições privadas-filantrópicas, segregada dos processos escolares por viés médico-pedagógico.

Refletindo esse movimento, nos anos 2000, cresce o engajamento com a proposta de ensino inclusivo, elevando as matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial (Pae). Entre os documentos em destaque, ressaltamos a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil. MEC, 2008), que reconheceu os problemas educacionais no tocante à falta de definição que melhor atendesse aos estudantes público-alvo. O documento avançou na delimitação desse público, garantindo aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atendimento educacional especializado por parte dos sistemas de ensino, sobretudo na inserção desses estudantes no ambiente da sala de aula comum (Garcia, 2013; Baptista, 2019).

A política alavancou nos estados e municípios as matrículas nas escolas públicas de ensino regular (Vieira; Ramos; Simões, 2018; Almeida; Melo; França, 2019), requerendo formar profissionais qualificados para o atendimento dessa demanda ascendente, visando cumprir as medidas previstas na lei. Assim, o campo da formação continuada na perspectiva inclusiva vem acompanhando esse movimento de institucionalização das políticas na área, especialmente no lançamento de diretrizes federais e estaduais previstas na LDB (Brasil, 1996), possibilitando esse processo.

Em consonância com a política federal, em 2014, o estado do Espírito Santo lançou as *Diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação* (Espírito Santo, 2014), a fim de atender às demandas formativas dos profissionais do estado, tendo como principais características ações

formativas visando aprendizagem: colaborativa, pela pesquisa, para a autoria, associada ao cotidiano e ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), reforçada pelo “caráter contínuo e permanente”. Respectivamente a esse processo, em julho de 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada, trazendo em suas disposições gerais princípios importantes à formação básica, promovendo emancipação dos sujeitos e articulando teoria e prática (Brasil. CNE. CP, 2015).

Quanto à perspectiva inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), reforçou a compreensão das pessoas com deficiências enquanto sujeitos de direito, sendo responsabilidade do poder público a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a oferta de formação para o atendimento educacional especializado (AEE), componentes significativos para a plena participação desses sujeitos em sociedade, para promover sua inclusão social e cidadania. Entretanto, muitos desafios ainda atravessam o campo da formação e da educação especial, sobretudo no caráter neoliberal e mercantil sobrepondo-se à condição humana, privatizando a educação e esvaziando as formações da reflexão crítica ao supervalorizar a prática (Nóvoa, 2017). As pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são segregadas, o que afeta diretamente a inclusão (Garcia; Michels, 2021).

A atuação do capital sobre a educação atravessa longo percurso da história brasileira, principalmente na interferência de instituições financiadoras internacionais, como o Banco Mundial (BM), na organização e estruturação dessas políticas. Esses reflexos se evidenciam em 2016, no impedimento de Dilma Rousseff. Desde então, o governo vem atuando com base no interesse da burguesia conservadora. Na educação especial, mediante o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020), elabora-se “nova” política nacional para a área (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

O decreto propõe o retorno à prioridade de atendimento educacional em instituições especializadas, por tipo de deficiência, e contou com a ampla participação de setores empresariais privados em sua elaboração. Todavia, os movimentos contra a política se mobilizaram, suspendendo o decreto por meio do requerimento de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 (Rocha *et al.*, 2021). Por outro lado, apesar de suspenso o desmonte da educação pública no Brasil em diferentes frentes, a julgar pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-Formação Continuada (Brasil. CNE. CP, 2020), analisa-se que o documento reduz e desqualifica o trabalho docente na proposta de uma formação individualista e tecnicista, fundamentada no desenvolvimento de competências que contribuem para a desprofissionalização docente.

É necessário pensar novas formas mobilizadoras e questionadoras para superar essa visão que tem se instalado sobre a educação nos últimos anos. Como afirmam Almeida, Effgen e Sá (2018), precisamos cogitar processos formativos na perspectiva inclusiva construída por vias democráticas e comunicativas, que de fato oportunizem emancipar professores, pesquisadores e demais profissionais da área, na produção intersubjetiva de conhecimentos, conjugando teoria e prática.

Assim, entre os princípios fundamentais envolvendo o campo do conhecimento defendido pela universidade federal, consta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Moita e Andrade (2009), tais princípios vêm sendo desenvolvidos nas universidades federais desde o final do século 20. Na Constituição Federal de 1988, artigo 207, “as universidades gozam [na forma da lei] de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988).

A extensão ampliou-se pela participação de diferentes segmentos sociais na sua construção, a exemplo de grupos de estudantes, movimentos estudantis e movimentos docentes ligados às universidades (Schellin, 2013). A Constituição, além de trazer garantias no que tange ao ensino superior, ampliou aspectos educacionais quanto ao acesso e ao ensino igualitário como direito social dos cidadãos e definiu direitos para os profissionais da educação.

Podemos apontar algumas relações estabelecidas sobre o ensino superior e a necessidade de suas articulações com a realidade existente, partindo da colaboração universidade e sociedade/escola por meio da extensão e formação. Para alguns autores, esse processo, mesmo garantido, foi flexibilizado para atender aos interesses de grupo elitista, “descontextualizando” o conhecimento produzido pelas universidades, além dos seus impactos e das suas contribuições para a sociedade, refletindo-se na produção de conhecimentos engessados que pouco discutem com os contextos sociais. Assim, a indissociabilidade prevista, permeada pela crítica quanto à permanente hierarquização desses princípios, segrega graduação e pós-graduação, impossibilitando a concretização do ideal indissociável presumido (Moita; Andrade, 2009; Schellin, 2013).

O projeto e os resultados, neste texto, vinculam-se a um grupo de pesquisa – registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – da universidade, que desde 2013 realiza pesquisa e extensão por meio da formação continuada na perspectiva inclusiva. Assim, objetivamos analisar a possibilidade para formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, mediante a constituição de grupos de estudo-reflexão em parceria entre universidade e redes de ensino municipais.

Contribuições teórico-metodológicas para os grupos de estudo-reflexão

Este estudo tem seus referenciais nos pressupostos da teoria crítica de Jürgen Habermas (2012, 2013, 2014), alicerçada na ciência social crítica proposta pelo autor. Suas bases epistemológicas e metodológicas se apoiam na crítica emancipatória. Destarte, ao apostar no diálogo e na colaboração entre universidade e redes de ensino municipais, os processos formativos têm sido conduzidos com base na *autorreflexão colaborativo-crítica*.

Habermas (2012) critica a racionalidade instrumental, dirigindo, por exemplo, o modo capitalista de produção, condicionando os sujeitos a simples reprodutores do sistema. Por meio da linguagem, propõe a possibilidade de desvincular a sociedade da racionalidade preponderantemente instrumental, em direção à emancipação da razão humana. Para ele, a racionalidade comunicativa atua mediante a intersubjetividade dos sujeitos. Consensos, sempre provisórios, modificam-se a depender das situações e dos contextos em que os sujeitos se encontram, subjugando os aspectos instrumentalistas e tecnicistas que alienam o mundo da vida, para construir racionalidade que considere os sujeitos de uma coletividade.

Nesse contexto, a autorreflexão colaborativo-crítica que conduz os processos formativos, sob a perspectiva da racionalidade comunicativa, é procedimento epistemológico e metodológico possível para sustentação de grupos cujos participantes visem superar e transformar práticas educacionais ou sociais, por meio do diálogo, da colaboração e da autorreflexão. Esta última, para Habermas (2006, p. 140), “está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento”. Os interesses orientadores do conhecimento constitutivos da espécie humana dividem-se em três: interesse técnico, prático e emancipatório (Habermas, 2014).

Fundamentados nos pressupostos habermasianos, assumimos a pesquisa-ação, em sua acepção colaborativo-crítica, como metodologia de pesquisa comprometida com a emancipação dos sujeitos

envolvidos. Igualmente, alicerçamo-nos em processos desenvolvidos por Carr e Kemmis (1988), que atuam mediante crítica emancipatória, com bases epistemológicas e metodológicas sustentadas na colaboração entre pesquisadores e participantes, e em Barbier (2007, p. 106), que se apoia na investigação participante, visando mudar atitudes, práticas e situações dos envolvidos, que também “[...] exprime sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva, suposta melhor do que a que preside à ordem estabelecida”.

Ao assumir tal perspectiva teórica, os participantes constituem processos grupais, denominados grupos de estudo-reflexão, compreendendo que estes podem colaborar para a emancipação e a mudança da realidade dos envolvidos, pois os grupos organizam-se em três âmbitos dos espaços de autorreflexão: individual, colaborativo e crítico (Silva, 2019). Nesse mote, a autorreflexão colaborativo-crítica é um dos princípios para o grupo de estudo-reflexão.

O grupo de estudo-reflexão, aqui analisado, constituiu-se em lugar para estudo e reflexão, apresentando-se como possibilidade a pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores do contexto na aposta para formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar de estudantes Pae, pois nele é possível questionar as próprias práticas, como se portam mediante elas, discutir os saberes adquiridos, expor as demandas, as necessidades e os desafios, afora planejar e organizar novas ações.

Com base nessas implicações oriundas dos processos formativos, o grupo de estudo-reflexão é implementado com amparo nas funções mediadoras da relação teoria e prática (Habermas, 2013). Para o autor:

A mediação entre teoria e práxis pode ser esclarecida apenas se, de início, considerarmos conjuntamente três funções que podem ser medidas com base em diferentes critérios: a formação e o aperfeiçoamento de *teoremas críticos* que resistem aos discursos científicos; além disso, a *organização de processos de esclarecimento* em que tais teoremas podem ser aplicados e comprovados de uma maneira peculiar na dissolução de processos de reflexão em determinados grupos destinatários; e, finalmente, a escolha de estratégias mais adequadas, a solução de questões táticas e a *condução da luta política*. Trata-se de enunciados verdadeiros, na primeira dimensão; de discernimentos verossímeis, na segunda; e de decisões prudentes, na terceira. (Habermas, 2013, p. 69, grifos nossos).

Assim, com fundamento nesses pressupostos, aposta-se em novas possibilidades para os processos formativos que vislumbrem reflexão crítica sobre as práticas dos envolvidos e promovam mudanças em seus contextos.

Contexto e percurso da pesquisa

Os grupos de estudo-reflexão, na pesquisa, percorreram seis movimentos, de julho/2018 a dezembro/2020 na universidade, envolvendo municípios que representam duas regiões do estado (Região Metropolitana e Região Central-Serrana), centrais nas discussões deste texto. Os movimentos constituem-se no grupo de estudo-reflexão entre a universidade e as redes de ensino, caminhando para as regiões, um dos objetivos do projeto de extensão do grupo de pesquisa.

Focalizamos nesta análise o grupo de estudo-reflexão na Região Metropolitana e na Região Central-Serrana, espaços para formação e construção de políticas e práticas na perspectiva da inclusão de alunos Pae. Cada região participante do projeto de extensão planejou e implementou os grupos em seus municípios, além de desenvolver ações a partir dos princípios de grupos de estudo-reflexão, movimentos que atenderam às necessidades das localidades.

Como objetivo comum a todos os grupos de estudo-reflexão constituídos nas regiões, tinha-se: construir documentos orientadores da educação especial no município; ou projetos para formação continuada; ou propostas pedagógicas no âmbito da escola, segundo as demandas locais.

Participaram¹ dos grupos de estudo-reflexão: gestores (educação especial e formação continuada); professores; pedagogos e outros profissionais da educação das redes de ensino dos municípios; além de pesquisadores e professores da universidade; coordenadora do projeto de pesquisa e extensão, também líder do grupo de pesquisa; e estudantes (de graduação e pós-graduação) integrantes desta investigação.

A extensão projetada começou em 2013, com ações e movimentos colaborativos, visando aos processos formativos dos profissionais, entre universidade e redes de ensino, com o objetivo principal de construir, com os gestores de educação especial das redes, grupos de estudo-reflexão na universidade e nos municípios pela via da autorreflexão colaborativo-crítica. Os movimentos analisados neste texto são recortes daquele projeto, abrangendo o período de 2018-2020, por meio da pesquisa-ação, focalizando a inclusão escolar dos alunos Pae e em diferentes contextos.

A pesquisa no período em destaque desenvolveu-se em diferentes momentos: análise da produção científica; diálogos em contextos nacionais e internacionais; organização de eventos científicos; e grupos de estudo-reflexão e colaboração com as redes de ensino, foco deste artigo.

Quanto aos instrumentos de produção de dados, foram utilizados: gravador de voz, relatórios de projetos de extensão e transcrições, analisados com base nas funções mediadoras da relação teoria e prática (Habermas, 2013) e nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação (Carr; Kemmis, 1988; Barbier, 2007) e de autores que contribuem com as discussões das temáticas tratadas na pesquisa, compreendendo como se constituíram os processos formativos.

Seguem a análise do movimento iniciado na universidade e seus desdobramentos nos grupos de estudo-reflexão constituídos nas duas regiões, enfatizando as três funções mediadoras da relação teoria e prática habermasiana, e a avaliação dos participantes.

Pesquisa e extensão: a constituição de grupos de estudo-reflexão

Os grupos de estudo-reflexão pela via da pesquisa e extensão, oriundos de pesquisa-ação colaborativo-crítica, pressupõem que os participantes se tornem pesquisadores de suas práticas (Carr; Kemmis, 1988). Nesse momento, apresentam-se e analisam-se processos constituídos nas regiões em foco.

Objetivando analisar a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos Pae e, questionamos: Quais as demandas formativas dos municípios e por onde iniciaremos? Como desenvolveremos as ações demandadas pelos participantes? Aonde queremos chegar e quais ações serão desenvolvidas?

Buscando responder aos questionamentos nas relações entre os envolvidos, evidenciam-se os modos como os processos se constituíram, considerando as funções mediadoras da relação teoria e prática (Habermas, 2013). As ações analisadas referem-se aos grupos de estudo-reflexão iniciados na universidade com encontros concomitantes nas redes de ensino municipais.

Em um primeiro movimento, de constituição dos elementos teóricos, ou seja, de elaboração dos teoremas críticos (Habermas, 2013), aos gestores-participantes foi concedido momento de escuta para compartilhamento de demandas e necessidades, desafios e possibilidades nos contextos das regiões.

¹ O artigo dispensa aprovação/submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep), pois se refere exclusivamente a protocolos de pesquisa cujos procedimentos enquadrem-se, na totalidade, em um ou mais incisos do parágrafo único do artigo 1º da Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016.

A escuta sensível assumiu a materialidade de instrumento investigativo no acompanhamento formativo e oportunizou nos encontros, para além de escutar, ver a escuta empaticamente, sentindo o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro em um movimento de escuta e diálogo, envolvendo a existencialidade interna, as falas, as atitudes, os comportamentos, as ideias, os valores, e reconhecendo a aceitação incondicional do outro, sem julgar, medir ou mesmo comparar, abarcando as intersubjetividades na trama educacional e favorecendo a reflexão (Barbier, 2007).

Esse ano, por exemplo, nesse horário, nós temos seis encontros previstos, que vão culminar em um seminário, que vai ser feito até aqui na Ufes. A gente conseguiu o espaço. É um espaço bom, aproxima, e a maioria dos professores que participa com a gente são os professores daqui da universidade que já têm essa parceria, para além do Grufopees. [...] as pessoas acabam aderindo mesmo a essa formação e aí é aberto a pedagogos, AEI [Assessoria em Educação Inclusiva], quem quiser participar. (Técnica da equipe de gestão de educação especial, Região Metropolitana, Transcrição de 2018).

Os encontros proporcionaram o efetivo viver metodológico da escuta sensível, estimulando e incentivando as decisões do grupo. Em contrapartida, os gestores compartilharam o trabalho desenvolvido em seus municípios. Sobre a formação, um dos participantes compartilha: “[...] a gente se preocupou de fazer de uma forma em que os contextos locais eles fossem respeitados, a gente sabe que cada localidade vai ter uma forma diferente, em alguma medida, eles têm uma demanda diferente” (Estudante da pós-graduação, Região Metropolitana, Transcrição de 2019). Outra gestora pontua:

E aí quando a gente traz essa discussão a gente se remete a essa formação, o quanto ela é importante nessas questões, porque a partir deste momento que a gente tem esse espaço de escuta e de fala, né, você consegue envolver todos os personagens, todos esses autores que estão no contexto da educação. (Gestora de Educação Especial, Região Central-Serrana, Transcrição de 2019).

À medida que os encontros se constituíam, eram indicadas novas demandas considerando seus contextos, socializava-se entre os pares, que contribuía e juntos teciam possibilidades com base nas demandas compartilhadas, revendo posições anteriormente discutidas. Assim, o planejamento se estabelecia, reestruturava, atendendo à demanda vivenciada, tornando-se flexível e real, indo ao encontro dos interesses do grupo de gestores:

Desde setembro de 2017, vai fazer um ano agora que nós temos o nosso grupo de estudo em EE [educação especial] e inclusão escolar [...]. Foi uma iniciativa minha, porque a partir dos encontros no Grufopees eu fui percebendo essa necessidade. Eu levava para os professores, e eles também tinham essa demanda. [...] E aí a gente está pensando em fazer uma reunião no vespertino uma vez por mês, pelo menos, e a gente vai se comunicando pelo *Whatsapp*, quando ela tem alguma dúvida, alguma coisa, ela joga no grupo e eu vou tentando ajudar [...]. (Pedagoga, Região Metropolitana, Transcrição de 2018).

Uma concepção formativa foi implementada nos encontros, alicerçada na perspectiva colaborativa imbuída pela pesquisa-ação. Assim, pensamos que tal caráter colaborativo pode ser observado na “[...] relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas [...] nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos [...]” (Pimenta, 2005, p. 523). Então, questionavam e refletiam sobre suas ações e práticas e as de seus pares, opinando e abrindo-se a opiniões. Nesse exercício de troca e escuta sensível, identifica-se a potência desse primeiro movimento.

Apontadas as necessidades e as possibilidades pelos gestores, delineou-se um segundo movimento nas regiões, no qual os participantes se envolveram no planejamento das ações, configurando a organização de processos de esclarecimento (Habermas, 2013). Assim como nos demais movimentos, todos devem assumir-se autores do processo e sujeitos de conhecimento na constituição de grupos de colaboração, que se apoiam mutuamente, construindo espaço para compartilhar ideias e propostas de ações em seus contextos. Sendo regiões com diferentes especificidades, em cada uma estabeleceu-se uma configuração.

Esses momentos de organização dos processos de aprendizagem, como destacam Carr e Kemmis (1988, p. 159, tradução nossa), “[...] exigem que quem intervém neles se comprometa totalmente a tomar cuidados adequados dando espaço para a comunicação livre de restrições [...]”. Como podemos observar:

[...] esse objetivo comum, a equivalência dos participantes, a participação de todos, o compartilhamento das responsabilidades, isso inclui também compartilhar os momentos de fala, os momentos de mediação, os exercícios que a gente precisa fazer. (Estudante da pós-graduação, Ufes, Transcrição de 2019).

Entre os princípios fundamentais da pesquisa-ação crítica, a implicação e a corresponsabilização desses sujeitos com o que se propõe, como argumenta Franco (2018), contribuem para o “empoderamento” pessoal/individual e entre os pares, que compartilham um mesmo contexto. Assim, a comunicação pelo diálogo constitui dispositivo central para essas relações. Reflete a participante:

[...] durante o ano de 2017, nas reuniões de planejamento, surgia aquela demanda de uma formação continuada, e aí nós pensamos em como que a gente poderia fazer essa formação. [...] E esse ano a gente sentiu a necessidade de estar discutindo mais a nossa prática, esse foi o diferencial [...] a gente leva artigo e discute ali, e aí pensa como que fulano poderia estar sendo dessa forma, e aí a gente tem percebido que aos poucos, assim, esse movimento de grupo, ele foi muito significativo [...]. (Pedagoga, Região Metropolitana, Transcrição de 2018).

Levantando-se as demandas no primeiro contato entre o grupo, firma-se um movimento. Constatar a falta de diretriz formativa que oriente esses processos viabilizou a ação de estudos entre os envolvidos no grupo, conferindo reconhecimento e garantindo formação. A crítica contribui para aprofundar estudos na leitura e na discussão, com base nas necessidades práticas, buscando soluções com/nos grupos. O diálogo segue:

E aí então lá para o mês de agosto já era uma proposta também da nova gestão, que assumiu em 2017, de ter uma formação continuada em módulos. Então a gente aproveitou esse movimento e fizemos também a nossa contribuição nessa formação da secretaria no mês de agosto. [...] O grupo foi muito bom, estava com muita sede de conhecimento, de estudar realmente. [...] E então resolvemos continuar. [...] E todos demonstraram muito interesse em continuar, 30 para 40 professores no ano passado. [...] Então o objetivo é esse, não é quantidade, mas sim qualidade, que esse grupo realmente se consolide e coloque em prática. As temáticas não são fechadas, elas advêm durante todo o processo, de acordo com as necessidades também. [...] Ele é semipresencial. Temos o encontro mensal presencial e a gente construiu um ambiente virtual onde eles têm as tarefas para fazer, eles publicam as ações que estão fazendo lá no espaço escolar, então está muito bacana. E o grupo está bem forte. (Gestora de educação especial, Região Central-Serrana, Transcrição de 2018).

O movimento nos grupos é constante, então as reflexões mencionadas não são ações definidas, com início, meio e fim, elas ocorrem no processo e requerem engajamento nas propostas. Para Brito

(2021, p. 155), “[...] não se trata de uma mudança estanque, mensurável, finita, mas de uma constante espiral de ação-reflexão-ação [...]”, ajustando os movimentos para objetivos comuns.

Os desafios também permeiam os processos comunicativos expressos pelo padrão que se segue às experiências das formações centradas no fazer prático que enfraquecem a reflexão e a problematização na perspectiva de que o conhecimento é levado para ser apreendido e aplicado sem questionar. Percebe-se como a racionalidade instrumental engessa as concepções da formação, dada a necessidade de pensar um caráter formativo mais democrático, fundamentado numa perspectiva comunicativa, consensual e livre que, de fato, coloque os profissionais no centro da produção de conhecimentos.

[...] as [professoras], embora já tenha um tempo, elas não conseguem ainda se autogerir, parece que eu sou a mediadora mesmo e às vezes eu tento, porque a gente se comunica por aplicativo de mensagens e, “olha, eu não posso participar, mas de repente alguém se quiser ser a mediadora”, mas elas ainda não construíram, nós não conseguimos. Talvez [...] a gente tenha a necessidade ainda de levar essa proposta do que é o trabalho colaborativo mesmo da pesquisa. (Pedagoga, Região Metropolitana, Transcrição de 2018).

Como enfatizam Silva e Almeida (2021), o mediador nesse processo atua no modo de “facilitador do diálogo”, proporcionando a organização da comunicação entre o grupo. De maneira geral, qualquer um pode mediar esse movimento comunicativo, importante para prevenir dependência do grupo a um sujeito inteiramente responsável pela condução, “[...] 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 [...]” (Silva; Almeida, 2021, p. 44).

Os processos vivenciados, sobretudo, contribuem para a elaboração crítica de movimentos coletivos que buscam construir processos formativos comprometidos com a mudança. Essas atividades contrapõem o que se tem vivenciado nacionalmente – principalmente quando se sobrepõe a prática em detrimento da teoria, constituindo, assim, formação desvinculada de perspectiva tecnicista e praticista sobre o trabalho docente (Pimenta, 2019).

[...] foi importante quando a gente também realmente entendeu e compreendeu o que é a formação continuada em si, como ela deve ser e o quanto foi muito importante a gente estar participando desse movimento aqui do Grufopees, o quanto isto também nos fortaleceu, porque você precisa também se munir de embasamentos teóricos e não só práticos! A prática com a teoria, ela está juntinha, é um casal, então se tem a teoria você também tem mais propriedade para poder discutir determinados assuntos [...]. (Gestora de educação especial, Região Central-Serrana, Transcrição de 2019).

Percebe-se como a constituição dos grupos é decisiva na elaboração dos movimentos formativos, contribuindo para a organização conjunta dos processos de aprendizagem. Assim, como enfatiza Habermas (2012, p. 224, grifos do autor), “[...] todo consenso repousa sobre o conhecimento intersubjetivo [...] pressupõe aí que os que agem comunicativamente são aptos à *crítica mútua* [...]”, podendo então a pesquisa-ação superar o isolamento entre universidade e escola, na elaboração de ações formativas inclusivas (Nóvoa, 2017; Zeichner, 1998).

Consequentemente, um terceiro movimento organizou as ações que seriam desenvolvidas na condução da luta política (Habermas, 2013). A organização das ações pelos gestores e demais profissionais da educação envolvidos, nos encontros dos grupos de estudo-reflexão para a construção de documentos, projetos ou propostas, originou-se de interesses, reconhecidos como “[...] as orientações basilares que se prendem a determinadas condições fundamentais da reprodução possível e da autoconstituição da espécie humana, a saber, trabalho e interação” (Habermas, 2014, p. 299), emergindo das demandas locais.

Com suporte na teoria social crítica habermasiana, adotada nos processos que são constituídos, para além da crítica, os envolvidos buscam agir conscientemente visando à ação social transformadora. Desse modo, infere-se que tais interesses estão voltados “[...] para a necessidade de superar as formas de dominação sobre o homem” (Devechi, 2008, p. 75), configurando o interesse emancipatório que “[...] depende, por sua vez, dos interesses pela orientação intersubjetiva possível da ação e pela disposição técnica possível” (Habermas, 2014, p. 319). Portanto, as ações contemplaram diferentes atividades, conforme destaca o Quadro 1:

Quadro 1 – Ações nas regiões

Região	Ação	Participantes	Número de participantes
Região Metropolitana	Grupo de estudos em educação especial na perspectiva da inclusão.	Professores e demais profissionais que atuam com alunos Paee no ensino fundamental.	15
	Proposta para formação continuada de professores do município por meio de grupos de escuta.	Professores, gestores e técnicos de educação especial.	80
	Grupo de estudos: “Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.	Professoras especializadas da modalidade educação especial na EJA e professores do I segmento.	15
	Projeto de formação continuada para professores da EJA com o título “Educação especial na interface com a EJA”.	Professores da EJA do I e II segmento, professores especializados da educação especial, bem como pedagogos, coordenadores e diretores do ensino médio e ensino fundamental que ofertam a EJA no município.	50
Região Central-Serrana	Grupo de estudos dos supervisores e coordenadores da educação.	Supervisores e coordenadores de áreas da secretaria de educação.	25
	Formação continuada de educação especial de profissionais da educação.	Professores regentes, professores de AEE, auxiliares de educação especial, estagiários, bibliotecários, auxiliares de creche, coordenadores de área, supervisores.	60

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Constata-se, como referido, a intenção de cada região de constituir grupos de estudo-reflexão para construir diferentes ações. Conforme pode ser observado no Quadro 1, a Região Metropolitana conduziu a partir dos grupos de estudo-reflexão quatro ações, dadas as intencionalidades e demandas dos municípios que a compõem. Destaca-se que, diante disso, cada uma teve uma finalidade diferente, como: grupo de estudo; proposta para formação continuada de professores; grupo de estudo que envolvia as práticas pedagógicas inclusivas com foco na educação de jovens e adultos (EJA); e proposta de formação continuada para professores da EJA.

A Região Central-Serrana teve suas ações desenvolvidas, também, a partir dos grupos de estudo-reflexão. Duas diferentes ações foram conduzidas, como demonstra o Quadro 1. Elas tiveram por finalidade: focalizar os grupos de estudos dos supervisores e coordenadores da educação e a formação continuada de educação especial de profissionais da educação. Destaca-se que as ações, em ambas as regiões (Metropolitana e Central-Serrana), ocorreram no período de julho/2018 a dezembro/2020.

Evidencia-se a necessidade de prosseguir intencionalmente rumo à constituição de processos formativos na perspectiva crítica da formação continuada, fundamentados e organizados pela autorreflexão crítica e colaborativa (Carr; Kemmis, 1988). Seguem algumas análises e reflexões importantes ressaltadas pelos participantes sobre os processos constituídos nas regiões.

Avaliações tecidas a partir dos grupos de estudo-reflexão

O momento avaliativo, em processos constituídos na perspectiva da pesquisa-ação, torna-se importante, considerando que “a cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas” (Barbier, 2007, p. 144). Nos processos constituídos neste estudo, o movimento para escuta de demandas e necessidades antecedeu as ações organizadas e desenvolvidas.

Assim, ao vivenciarmos momento da pesquisa e extensão em que era preciso avaliar, reorganizar os objetivos do estudo e sistematizar ações, discutiram-se os processos de pesquisa-formação desenvolvidos pelo grupo em parceria com as redes de ensino municipais de 2018 a 2020, procurando estabelecer diálogos sobre os desafios e as possibilidades no contexto de cada região.

Desse modo, questionamos: Quais são os desafios que vocês, neste lugar, enquanto gestores, encontram, enxergam, para implementar, e não somente implementar, mas se fazer participante desse movimento, de uma política formativa, pelo grupo de estudo-reflexão nas redes de ensino, nos contextos locais de vocês? Quais são as possibilidades para que essa formação crítica aconteça na sua rede de ensino? Considerando essas perguntas, evidenciam-se alguns excertos quanto aos desafios: “[...] formar grupos pequenos e ofertar a formação em horário de trabalho” (Técnica da equipe de gestão de educação especial, Região Metropolitana, Transcrição de 2020); “[...] vontade política, recursos tecnológicos, tempo” (Gestora de educação especial, Região Metropolitana, Transcrição de 2020); “[...] conhecer o novo gestor e ver se essa será também a condução ou caminho que deseja seguir” (Gestora de educação especial, Região Metropolitana, Transcrição de 2020).

Constatam-se, nas narrativas das participantes, dois desafios relacionados à formação de pequenos grupos e à disposição do tempo para os estudos, considerando a intenção de articular processos para formação continuada no horário de trabalho. Ressalte-se que processos formativos na perspectiva dos grupos de estudo-reflexão são fundamentados teórica e metodologicamente por perspectiva de autorreflexão (Carr; Kemmis, 1988) que demanda ações diferentes de processos formativos com modelos de difusão relacionados à racionalidade técnica (Pereira, 2002), sem compreensão dos contextos nem escuta de demandas, com vista à emancipação dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (1995, p. 21), quando argumenta que a formação continuada “[...] não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Além disso, ela “[...] desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Portanto, considera-se necessário e advoga-se pela constituição de políticas públicas para formação continuada, não políticas de governo, para que, quando a atuação de determinado gestor acabar, haja possibilidade de continuar o processo constituído na gestão anterior. Conforme destacado nas narrativas, observa-se uma preocupação das participantes dos grupos de estudo-reflexão, e isso é apontado como desafio, sobre se haverá vontade de continuidade das ações com a entrada de um novo gestor.

Por outro lado, no tocante às possibilidades elencadas pelos grupos de estudo-reflexão constituídos nas regiões, destaca-se que:

[...] um ponto positivo que a gente tem aqui no município é estar próximo, ter uma parceria muito estreitada com a universidade, então a gente tem muito isso, a gente tem essa proximidade de diálogo, de estar constituindo esses momentos formativos junto com a universidade. (Gestora de educação especial, Região Metropolitana, Transcrição de 2020).

A narrativa tange a viabilidade de processos formativos em parceria universidade e rede de ensino. Os processos desenvolvidos evidenciaram alicerce na colaboração entre pesquisadores e participantes (Carr; Kemmis, 1988). Ademais, esses processos possibilitam constituir “[...] comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas concepções e ações, em busca da compreensão e transformação das políticas postas [...]” (Almeida, 2016, p. 171).

Considerações finais

A perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa possibilitou o “fazer junto com o outro e não sobre o outro” (Barbier, 2007), o acolhimento e o compartilhamento entre os participantes, construindo espaço em que todos puderam expor demandas, necessidades e reflexões.

Destacamos que, por meio das funções mediadoras da relação teoria e prática social crítica (Carr; Kemmis, 1988; Barbier, 2007; Habermas, 2013), observam-se ressignificações, reflexões, decisões coletivas do grupo de estudo-reflexão e autorreflexão individual dos gestores e participantes envolvidos.

Ao buscar alcançar o objetivo deste trabalho, ressaltamos a possibilidade de desenvolver e implementar processos para formação continuada mediante o viés emancipatório, em que a produção de conhecimento pela autorreflexão é democraticamente considerada.

Em tempos em que as formações continuadas propostas desconsideram os participantes enquanto sujeitos de produção do conhecimento, sob a perspectiva tecnicista e praticista dos profissionais da educação, evidencia-se, na parceria universidade e redes de ensino municipais, a teoria orientando a ação política.

Referências

- ALMEIDA, M. L. Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da educação: a trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte*. Marília: ABPEE, 2016. p. 169-189.
- ALMEIDA, M. L.; EFFGEN, A. P. S.; SÁ, M. G. C. S. A pesquisa-ação em princípios e pressupostos: um diálogo com gestores públicos de educação especial. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. São Paulo: Loyola, 2018. v. 4, p. 25-47.
- ALMEIDA, M. L.; MELO, D. C. F.; FRANÇA, M. G. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217129, 2019.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 01 out. 2020. Seção 1, p. 6.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 out. 2020. Seção 1, p. 103.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos

envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRITO, L. G. B. *Formação continuada de gestores públicos de educação especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão*. 2021. 260 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

DEVECHI, C. P. V. *Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico*. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação (Sedu). *Diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação do Espírito Santo*. Vitória: Sedu, 2014.

FERREIRA, F. P.; GAMA, L. D.; BAGDONAS, A. Extensão ou comunicação?: discussões sobre um curso de extensão universitária para professores de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <https://abrapec.com/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0133-2.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). *Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. São Paulo: Loyola, 2018. v. 4, p. 87-118.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021.

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. In: HABERMAS, J. *Técnica e ciências como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 2006. p. 129-147.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo*. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. *Teoria e práxis: estudos de filosofia social*. São Paulo: Unesp, 2013.

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

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*: Jomtien, 1990. [S. l.]: Unesco, 1998.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C.; ZEN, G. C. (Org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

ROCHA, L. R. M. et al. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 46, 506-527, jul./set. 2021.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, 2021.

SHELLIN, F. O. *Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições*. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA, N. V. *A gestão de educação especial e a formação continuada de rede municipal de ensino Marataízes/ES: a pesquisa-ação em foco*. 2019. 281 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

SILVA, F. N.; ALMEIDA, M. L. *A formação continuada de professores pela via de grupo de estudos-reflexão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e180213, 2018.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico.
In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente:*
professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

Recebido em 19 de abril de 2023.

Aprovado em 23 de outubro de 2023.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).