

## A PESQUISA COM OS PROFESSORES: A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Sonia Lopes Victor  
DTEPE/CE/UFES; PPGE/ UFES  
[sonia.victor@hotmail.com](mailto:sonia.victor@hotmail.com)

Daniella Côrtes Pereira Borges  
Doutoranda PPGE/CE/UFES  
[daniellacortes30@gmail.com](mailto:daniellacortes30@gmail.com)

Eixo temático: Formação Continuada de Professores  
comunicação oral

**Resumo:** O presente estudo trata de pesquisa realizada em uma escola pública do município de Vila Velha, participante de processo de Formação Continuada de Professores oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Compunham o quadro de profissionais da escola participantes da formação ofertada cinco professores regentes da Educação Básica, dentre os quais uma professora de Educação Física, uma de segunda série e duas de primeira série e a professora de Educação Especial atuante na escola, além de coordenador escolar, pedagogos e diretor escolar. Buscamos trazer a contribuição crítica de professores sobre os processos de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, anunciando como esses processos apontam alternativas ao contexto de organização do ensino a alunos público alvo da educação especial matriculados na educação básica. Adotando a perspectiva metodológica de pesquisa ação crítica em Carr e Kemmis (1988), professores e pesquisador externo desenvolvem este estudo com base na análise das demandas formativas, teóricas e de planejamento da ação dos docentes no espaço da escola pública, problematizando a luz do pensamento freireano a concretude das ações educacionais que envolvem os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Utilizamos como instrumento de coleta de dados: entrevistas, questionários e instrumento de avaliação final dos encontros realizados na escola. Essa discussão se assenta sob os princípios de organização escolar, aprendizagem docente, processos de formação continuada em serviço e pesquisa colaborativa.

**Palavras - chave:** Formação continuada. Pesquisa-ação. Política pública.

### Introdução

Diferentes perspectivas teóricas, no âmbito da formação continuada de professores, têm discutido os processos de pesquisa docente como estratégia de construção e sistematização de conhecimento por meio da análise da prática

pedagógica de professores conforme demonstram Jesus (2005); Almeida (2004) Pimenta (2002); Pereira e Zeichner (2005). Esse princípio se aprofunda uma vez que busca conhecer, por meio da reflexão crítica, a teoria embutida em toda e qualquer prática pedagógica. Acrescê-la, sublinhá-la, pautá-la, desvendá-la, aprofundá-la, discuti-la, retificá-la, reiterá-la na discussão com os pares e na reflexão coletiva.

Esse é um exercício contínuo que desafia as políticas de formação docente, uma vez que múltiplos são os cenários da educação deste país e grande parte deles não tem sistematizadas essas oportunidades de construção e sistematização de conhecimento pela via da formação continuada de professores.

Evidência deste desafio, encontramos no texto da Lei 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024). O texto legal traz a intenção de [...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (grifo nosso).

O avanço da proposição legal impõe àqueles que conduzem as políticas de formação docente no Brasil, um desafio teórico importante e significativo, uma vez que considera nas proposições formativas as “necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. O reconhecimento dessas necessidades, demandas e contextualizações, exige o estabelecimento de inúmeros instrumentos de pesquisa que indiquem e reconheçam, localmente, as distintas necessidades e demandas dos mais variados e complexos contextos educacionais. Implica reconhecer indicadores sociais já existentes para elaboração dessa política e principalmente estabelecer indicadores locais capazes de apontar indícios sobre a qualidade do ensino ministrado e suas significativas implicações, no caso desta proposta de estudo, na vida escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados na escola pública. A elaboração desse diagnóstico exige sistematização clara e profunda por parte dos sistemas de

ensino e garante a escola e aos docentes envolvidos, fundamentação sólida para proposições formativas coerentes e condizentes com as necessidades dos diferentes contextos escolares.

Diante deste cenário, entendemos a pesquisa docente como um potente instrumento de atendimento das demandas formativas de professores e como dispositivo de teorização dos diferentes contextos escolares. Nossa aposta está na garantia de processos de formação continuada, pautados sobre os princípios de pesquisa docente e viabilizados por meio de instrumentos de pesquisa ação crítico colaborativa. Essa proposta nos tem evidenciado conforme Jesus (2008):

1. Consideração das demandas apontadas nos diferentes contextos o que acarreta maiores possibilidades para problematização e compreensão das realidades estudadas;
2. Movimentos que conduzem de forma consciente e dinâmica a ação dos docentes em sua atuação diária nas escolas;
3. A importância do espaço de discussão das práticas pedagógicas realizadas nas escolas à luz de um referencial teórico específico que sirva como orientador e condutor das ações didáticas docentes em seus diferentes contextos considerando a necessidade de se levar em conta o saber do professor.

### **Referencial teórico**

O debate envolvendo a formação continuada de professores como dispositivo para problematização das questões que envolvem o ensino, a participação, a aprendizagem de alunos na escola pública surge, no Brasil, na década de 1990.

Considerando os contextos de desigualdade social e econômica que envolvem e caracterizam a educação pública, emerge a necessidade de propiciar formação contínua aos docentes que, imersos no desafio de ensinar a todos (1994), tem pautado sua prática docente na reprodução sequencial, etária e progressiva de

currículos determinados, em sua maioria distanciados ou desarticulados das vivências dos alunos da escola pública brasileira.

Freire (2003) tratando dos processos de aprendizagem de alunos da escola pública, evidencia o papel dos professores e a importância da formação permanente desses profissionais nesses processos.

A aprendizagem dos educandos tem a ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas essas qualidades tem que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não. Por tudo isso dávamos grande atenção à formação permanente das educadoras (FREIRE, 2003, p. 126).

Essa discussão põe em evidência princípios da ação educativa, da formação continuada e das políticas norteadoras dessas ações. Assim partimos da premissa de que politizar não é doutrinar, da mesma forma como ensinar não é transmitir conhecimento. Do ponto de vista crítico, Freire (1986, p. 26) nos alerta que “[...] não é possível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. A questão fundamental dessa relação dialética entre ato e processo reside na clareza das questões políticas emanadas da ação educativa: “[...] a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política” (p. 27).

Nessa proposta tomamos o terreno legítimo de provisão dos dispositivos de formação continuada de professores nas proposições das políticas públicas de educação. Dessa forma buscamos a contribuição crítica dos professores a respeito da organização dos espaços/tempos formativos nas escolas regulares.

## **Objetivos**

Buscamos trazer a contribuição crítica de professores sobre os processos de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, anunciando como

esses processos apontam alternativas ao contexto de organização do ensino a alunos público alvo da educação especial matriculados na educação básica.

## **Metodologia**

Este estudo foi realizado junto a um grupo de 10 professores de uma escola pública do município de Vila Velha. Acompanhamos este grupo, por ocasião da pesquisa de mestrado, em momentos de planejamento coletivo e estudo teórico realizado na Unidade de Ensino. Neste contexto, elegemos a perspectiva de pesquisa-ação, com intuito de respeitar a natureza do fenômeno educativo priorizando a intencionalidade e o sentido de toda a investigação educativa que é “[...] a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (GOMES, 2000, p.101). Enxergamos, nessa proposta, uma abordagem essencialmente qualitativa, uma vez que “[...] se pretende uma investigação não apenas sobre educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática” (ELLIOTT, apud GÓMES, 2000, p.101).

A opção metodológica que fizemos para este estudo é a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentando suas bases na discussão de Carr e kemmis (1988). A investigação proposta para este estudo não tem como finalidade a previsão nem o controle dos fenômenos estudados, mas pretende, como nos orienta Gómes (2000, p. 104), “[...] compreender tais fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz”.

A perspectiva interpretativa do estudo nos permite “[...] mergulhar na complexidade dos acontecimentos reais e indagar sobre eles com a liberdade e flexibilidade que as situações exigirem” (GÓMES, 2000, p. 106), abrindo-nos um leque de possibilidades diferenciadas de atuação em frente à realidade apresentada e estudada, permitindo que possamos ressignificar concepções naturalizadas da realidade tida como ideal criada a partir da reprodução de um ideal hegemônico de sociedade. Nesse sentido, ainda no dizer desse autor, “[...]”

investigar para intervir na escola requer compreender o meio complexo que preside e medeia as trocas simbólicas entre os indivíduos e grupos que a compõe” (2000, p. 110).

Diante dessas considerações, pretendemos um estudo que “[...] articule uma concepção de investigação educativa que atinja as metas e os propósitos emancipadores característicos de uma ciência social crítica” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 163) a partir do entendimento e do reconhecimento do espaço escolar como lugar legítimo de produção e sistematização de conhecimentos. Nesse contexto, cabe ao pesquisador “[...] buscar propostas metodológicas de pesquisa que possibilitem criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas que ultrapassem a dimensão pedagógica e que apontem na direção de mudanças mais amplas” (JESUS, 2005, p. 4). É papel desse sujeito, ainda, levar, mediante processos de análise dos problemas da escola, o grupo de docentes a descobrir “[...] a realidade cultural de comportamentos, de idéias e de valores que acreditavam absolutos, porque vividos” (BARBIER, 2004, p. 124). Descortinar “[...] as dimensões políticas implícitas e seus efeitos manipuladores [podendo assim enumerar os] enganos sobre as causas profundas da ação e sobre a legitimidade da finalidade” (p.124).

Nesse contexto, encontramos, na perspectiva de pesquisa-ação, uma possibilidade de fazer com que os professores pensem os aspectos de sua formação por meio da pesquisa. Isso porque acreditamos que apenas o conhecimento científico não se mostra suficiente para construir uma atitude reflexiva atendendo a ações autônomas e emancipadas requeridas aos docentes. Nesse sentido, percebemos que “[...] a ciência pode ajudar o pensamento dos professores, mas transmitir-lhes a ciência não equivale a que pensem de maneira diferente. O grande fracasso da formação de professores está em que à ciência que lhes damos não lhes serve para pensar” (SACRISTÁN, 2002, p.85).

## Desenvolvimento

Na busca de uma maior coerência na organização escolar, propusemos aos profissionais da escola, em um dos momentos de planejamento coletivo, que registrassem as dificuldades e desafios encontrados no atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, assim como suas propostas e alternativas para essa problemática.

Atendendo ao desafio de repensar a estrutura organizativa com vistas a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, os docentes apontam os desafios à organização escolar e propõem alternativas (Quadro 1). Assim temos:

DESAFIOS	PROPOSTAS
Redução do número excessivo de alunos por turma	Observar a lei municipal que determina limites para o número de alunos matriculados em cada sala de aula, de forma a possibilitar ao professor e aos alunos condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem
Existência de estrutura física adequada e de recurso pedagógico para a realização de trabalho pedagógico	Investir em estrutura física e recursos pedagógicos sem os quais não se efetivam condições favoráveis ao desenvolvimento de nenhuma criança
Elaboração de calendário próprio de cada unidade de ensino	Investir de forma maciça na formação continuada de professores
Abertura do calendário escolar para sistematização de processos de formação continuada na escola	Acompanhar e dar suporte pedagógico às escolas ofertado por técnicos da Secretaria de Educação, na área de Educação Especial. Suporte esse caracterizado pela presença dos profissionais da Secretaria na escola para colaborar com ela e não apenas para fiscalizá-la

Flexibilidade que possibilite o planejamento conjunto entre professor comum e especialista	Conferir abertura e autonomia às unidades de ensino para efetivar calendário próprio de funcionamento, respeitando as diretrizes vigentes para os sistemas de ensino brasileiros
Parceria com instituição de ensino superior para efetivação de grupo de estudo permanente	Propiciar vínculo com faculdades de educação como dispositivo de aprimoramento do fazer pedagógico inclusivo no ensino regular
Abertura para discussão coletiva e opinião a respeito das ações governamentais na escola	Promover debates na escola com sindicatos, universidade, comunidade e sociedade civil organizada, como artifício para fazer a escola ser ouvida nas políticas públicas de educação
Abolição da implementação de propostas pedagógicas importadas, empacotadas e advindas de outros contextos	Flexibilizar a estrutura organizativa do trabalho do professor no intuito de que a ele seja possibilitado a interagir com outros colegas no momento de planejamento das ações de ensino
Surgimento de uma organização própria e colegiada por meio da discussão coletiva baseada no compromisso da escola e do educador no delineamento de ações que visem a melhor atuação pedagógica com alunos com necessidades educacionais especiais	

**Quadro 1: Desafios e propostas ao contexto escolar**

A reflexão que surge a partir dessas demandas reporta-nos a uma análise da escola e de sua organização. Tomando por princípio a fala dos docentes a respeito da estrutura organizativa da escola, cabe-nos a pergunta: afinal, o que é a escola?

Para auxílio dessa reflexão, tomamos por base aos estudos de Canário (2002), autor português que discute e analisa questões referentes à organização escolar.

Canário (2002), em suas análises a respeito da escola, observa que são múltiplas as respostas à pergunta anterior e considera que, apesar disso, não há dúvida de que a escola se apresenta como uma invenção histórica da modernidade que, contemporânea da dupla revolução, industrial e liberal, introduziu três novidades: o surgimento de uma instância educativa

especializada que separa o aprender do fazer, a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica que supera a dualidade entre mestre e aluno e, finalmente, uma nova forma de socialização, a escolar, que viria, progressivamente, tornar-se hegemônica. Equivalentes ao surgimento dessas três categorias, Canário (2002, p. 143), define a escola como forma, organização e instituição.

Segundo esse autor, o formato organizativo da escola corresponde aos princípios de concepção da aprendizagem. A partir desse formato, a escola passa a conceber a aprendizagem em uma concepção dualista, instaurando a ruptura dos processos de aprender e fazer. Esses processos contínuos de aprendizagem “[...] atrelada à experiência e de imersão social que prevaleceram anteriormente são abandonados. [...] Essa forma escolar de conceber o processo de aprender constitui-se progressivamente como a forma tendencialmente única de conceber a educação” (CANÁRIO, 2002, p. 144), o que acarreta duas conseqüências fundamentais: “[...] conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar [e] contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as a sua imagem e semelhança” (p. 144). Essa padronização impossibilitou a escola de basear-se em referenciais exteriores a ela. Referências que lhe permitissem criticar-se e transformar-se.

A escola corresponde também a uma nova organização: a escolar conferida pela inserção da relação pedagógica em seu contexto. Essa relação se estrutura na transição de modelos individualizados (um professor para um aluno) para modelos simultâneos (um professor para uma classe) que em muito viabilizaram a urgente ampliação dos sistemas modernos de ensino. Essa organização corresponde a um aparato que condiciona modos específicos de organização dos tempos e espaços de aprendizagem escolares e determina as formas de trabalho de professores e alunos. Tal organização constitui-se naquela que menos promove o debate e suscita polêmica.

A maneira histórica de organização do aparelho escolar surge atrelada a um processo de naturalização que lhe confere um caráter comum, certo, inquestionável. Esse processo de naturalização acarreta uma confortável estabilidade à escola. Assim,

O fato de ter sofrido um processo de naturalização torna a dimensão organizacional relativamente 'invisível' e contribui para a estabilidade da escola porque constitui uma matriz que, em simultâneo, condiciona a ação dos atores educativos e condiciona o pensamento crítico e transformador da escola. O processo de naturalização desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem sua profissão. Os debates e projetos de mudanças sobre a dimensão organizacional respeitam, em regra, os limites impostos pelo modo existente e essa invariância organizacional condena a ineficácia as queixas sobre os métodos pedagógicos (CANÁRIO, 2002, p. 144).

Bastante influenciadas por princípios de uma racionalidade linear, as formas escolares naturalizadas escapam à necessária problematização científica. Fazer ciência implica problematizar, questionar, interrogar constantemente seu objeto. Essa abertura, não tem encontrado abertura na cristalizada instituição escolar. Sobre a necessária problematização impulsionadora de conhecimento científico, Hungaro (2014) compreende que os atributos da razão moderna desconsideram a história de constituição dos fenômenos sociais. Isso na pesquisa social descaracteriza os princípios, fundamentos e análises dos fenômenos estudados “reduzindo os homens a sua capacidade de saber e, assim, reduz-se fundamentalmente a discussão epistemológica (p. 18).

No contexto histórico no qual se insere o mundo moderno atrelado a seus aspectos sociais, políticos e econômicos, podemos situar a escola ocupando uma ótica legitimadora da inserção ou não de indivíduos sociais a esses contextos mais amplos da vida em sociedade. Nessa perspectiva, Canário (2002) concebe a produção escolar atrelada a uma nova ordem social, política e econômica.

Em uma perspectiva de ação política,

[...] a escola moderna significou subtrair à Igreja a tutela sobre o ensino, a partir da criação de um sistema nacional de escolas apoiado

num corpo de funcionários libertos das tutelas locais. A escola tornou-se instrumento de uma nova religião laica, de importância decisiva na construção de sociedades baseadas no liberalismo político (CANÁRIO, 2002, p. 145).

Já em uma perspectiva de ação econômica,

A escola participa historicamente da construção de uma sociedade industrial, tendo como referência o capitalismo livre concorrencial tal como o teorizaram os economistas clássicos. A cobertura do território nacional por uma rede de escolas baseava-se numa concepção de homogeneidade e uniformidade deste mesmo território e era tributária da mesma concepção 'desterritorializada' que prevalecia na esfera econômica. Essa desterritorialização, que, no caso da escola, representa um nascimento em ruptura com o local, favorece o processo de 'destruição criadora' das solidariedades comunitárias, características do antigo regime e que se constituíam como um entrave à emergência de uma lógica de mercado (CANÁRIO, 2002, p. 145).

Em uma perspectiva de ação social,

A escola participa da construção de um novo tipo de laço social, construído em torno da relação salarial, contribuindo para acelerar o declínio rural tradicional, a transferência de população para as zonas urbanas industriais, proletarizando-as. A escola é chamada, por um lado, a desempenhar um papel importante na produção de força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho. Essa transformação implica a construção social de uma outra visão de mundo, em que o lazer e o trabalho se dissociam e a precisão e quantificação do tempo, com base no relógio, passa a regular a vida cotidiana, na fábrica e na escola. A escola é também chamada a desempenhar um papel na regulação da conflituidade social, prevenindo os eventuais excessos das 'classes perigosas' (CANÁRIO, 2002, p. 145-146).

A reflexão realizada até aqui nos auxilia no reconhecimento de que “[...] não temos prestada a devida atenção às formas de organização do trabalho escolar” (NÓVOA, 2002, p. 256). Ainda segundo Canário (2002), pensamos em uma série de pontos importantes ao ensino, à aprendizagem, à formação profissional, mas pouco se tem interrogado a respeito da organização do trabalho da escola: definição dos espaços e dos tempos letivos, agrupamento de alunos e das disciplinas e muitos outros aspectos da vida escolar, porém nos tem faltado um esforço de teorização e sistematização quando nos referimos à organização da escola.

Outra questão suscitada por Nóvoa (2002) é que, enquanto o trabalho da escola sofre com a escassez de produção a respeito de sua organização, a pesquisa também não tem prestado a devida atenção à organização do trabalho do professor. Organização promotora de aprendizagem coletiva, o que Nóvoa denomina “competência coletiva” que, longe de ser a soma das competências individuais, é promotora da “[...] organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata de simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de coletivo e de coletividade na cultura profissional dos professores” (p. 257). A essas duas necessidades, o autor denomina saber organizar e saber organizar-se e, por meio delas, procura salientar a “[...] necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho do professor” (NÓVOA, 2002, p. 257).

Nesse contexto teórico, entendemos que

os dispositivos de pesquisa ação colaborativo crítica, realizada entre profissionais da academia e os docentes das escolas comuns, favorecem a busca de uma reflexão dos contextos e nos auxiliam a engendrar relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação, instituinte de uma outra forma de estar na profissão, uma forma de emancipação pelo conhecimento (JESUS, et al, 2014).

Essa perspectiva que se abre pela via da pesquisa surge como possibilidade concreta de ressignificação dos espaços escolares, de seus fazeres, da atuação de professores e da ressignificação dos espaços e práticas educacionais. Essa possibilidade beneficia e potencializa os processos de escolarização de todos os alunos, não apenas daqueles ditos público alvo da educação especial pois, compreende o ato educativo em sua abrangência complexa, em seus determinantes sociais, políticos, econômicos, em seus aspectos teóricos e em sua dinâmica emancipatória.

**Apontamentos...**

Nossa discussão remete-nos à possibilidade de fomentar mudanças na escola pela via da formação continuada de professores, tendo como seu *locus* privilegiado a escola. No entanto, a escola onde se espera efetivar essa proposta deve existir como

[...] detentora de um projeto coletivamente construído e assumido, onde o diálogo construído seja a norma e não a exceção, onde a análise de situações, processos e resultados e a aprendizagem em contínuo se alicerçam na responsabilidade social e no espírito de iniciativa colegial, e ao mesmo tempo, os desenvolvam (ALARCÃO, 2002, p. 268).

Uma escola capaz de gerir uma estrutura baseada no diálogo autônomo e colegiado só existe diante de uma “[...] liderança dialógica, capaz de estimular os professores para que aprendam a trabalhar juntos [...], a sistematizar conhecimento [...] e a divulgar o resultado de práticas e reflexões” (ALARCÃO, 2002, p. 268). Uma escola que estabelece essa intenção como princípio organizacional “[...] precisa encontrar tempos e espaços de formação em que os professores possam, também eles, educar e desenvolver sua autonomia na responsabilidade” (p. 268).

Espera-se que a institucionalização desse espaço/tempo formativo considere os princípios e demandas do coletivo escolar. Neste contexto, o processo formativo deve ocorrer pela via de uma política pública que o viabilize em sua organização temporal e espacial dentro da escola e que essa operacionalização seja discutida com os profissionais envolvidos nesse processo, ou seja, que a política pública se torne a expressão da vontade do coletivo envolvido no processo formativo. Parece óbvio, mas não o é. A pesquisa na área (BORGES, 2007) tem apontado que as políticas públicas de formação, ou mesmo as ações governamentais promovidas pelos sistemas de ensino, têm sido postuladas a quem da discussão com seus maiores envolvidos: os docentes.

Esse horizonte caracterizado pela falta de um diálogo recíproco entre as proposições políticas e as demandas coletivas dos docentes encobre uma finalidade instrumentalista proposta para a formação de professores. Formação

essa que, em âmbito das políticas formativas, vem sendo concebida como aperfeiçoamento técnico das práticas de profissão docente, desconsiderando fatores existentes nos contextos de ação docente, reduzindo-os ao campo das impossibilidades e responsabilizando a atuação e a formação docente pelo fracasso ou insucesso dos processos de aprender na escola.

## Referências

ALARCÃO, M. Isabel. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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.; BORGES, D. C. P. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas a partir da formação continuada**: a experiência do grupo de estudo/reflexão de educação inclusiva/2005. Trabalho apresentado em mesa-redonda, por ocasião do I Seminário de Educação Inclusiva: a prática pedagógica voltada para a diversidade. Núcleo de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação. Vila Velha, 2005.

BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004, v.3.

CANARIO, R. Escola: crise ou mutação?. NÓVOA, A. **Espaços de educação**: tempos de formação. Textos da conferencia internacional.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002.

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

FREIRE. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

GOMES, A. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos da investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. P. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

HUNGARO, E.M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In.: CUNHA, C; SOUSA, J.V; SILVA, M.A. O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

JESUS, D. M; VIEIRA, A. B; EFFGEN, A.S **Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia**. *Educ. Real.*, Set 2014, vol.39, no.3, p.771-788. ISSN 2175-6236

JESUS, D.M. **Formação continuada**: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. I Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Mapeando produções - Vitória, 2005.

NÓVOA, A. **Espaços de educação**: tempos de formação. Textos da conferencia internacional.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2002

PEREIRA, J. E; D. ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIMENTA, S. GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.

SAVIANI, D. Da LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2017.