

AS FUNÇÕES MEDIADORAS DE HABERMAS: ANÁLISE SOBRE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Allana Ladislau Prederigo¹

Letícia Soares Fernandes²

Fernanda Nunes da Silva³

Mariangela Lima de Almeida⁴

Universidade Federal do Espírito Santo

CNPq/UFES

Eixo Temático 5: Formação de professores

RESUMO: Nas últimas décadas tem-se presenciado o avanço das políticas públicas no que diz respeito à garantia de acesso nas escolas comuns dos alunos público-alvo da Educação Especial, desencadeando assim a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos. Nesse contexto, diferentes pesquisas apontam a formação continuada como ação necessária para a superação desses desafios. A presente pesquisa objetiva refletir sobre as possíveis implicações de um processo de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva para o movimento de inclusão escolar no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental da Serra. Tal processo formativo vincula-se aos movimentos do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial, que assume as funções mediadoras da relação teoria e prática, sustentada em Habermas (1987; 2013) e na pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Envolveram-se com a pesquisa professores de sala comum e de Educação Especial de uma escola do município da Serra, além de alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Os dados foram produzidos por meio de um grupo de estudo-reflexão constituído pelos sujeitos da pesquisa e coletados por meio de registros em diário de campo e gravações e transcrições de áudio. Destaca-se como resultados a potencialidade do grupo de estudo-reflexão, apontada pelos profissionais da educação como uma alternativa efetiva de formação continuada por considerar as demandas individuais e coletivas da escola e dos professores. Nessa perspectiva, a formação continuada parece se constituir como um fator ímpar para o desenvolvimento do trabalho colaborativo indispensável à perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial na perspectiva inclusiva. Formação Continuada de Professores. Práticas Pedagógicas. Funções Mediadoras.

¹Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: allana.prederigo@gmail.com.

²Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lsflele@gmail.com.

³Mestre em Educação. E-mail: fernanda.fefanunes@gmail.com.

⁴Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Historicamente a escola tem se caracterizado como um espaço de homogeneização, classificação e segregação (SILVA, 2019) que tende a excluir as diferenças dos processos de escolarização, dentre as quais, destacamos as diferenças dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como aqueles que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Embora a Educação Especial no Brasil não tenha se constituído de maneira linear, mas sim com movimentos de avanços e retrocessos, são notórios os avanços acumulados nas últimas duas décadas que culminaram com a garantia de educação em escolas e salas de aula comuns para todos. Tal garantia gerou um significativo crescimento das matrículas de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas escolas que também passaram a oferecer atendimento educacional especializado (AEE) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Esse crescimento de matrículas, porém, não significa necessariamente a garantia da permanência e da aprendizagem dos alunos PAEE. Na pesquisa de Jesus et al. (2010) assinala-se que para a construção de uma escola inclusiva é necessário ir para além de mudanças pontuais, realizando uma verdadeira reestruturação da instituição escolar, o que vai ao encontro da necessidade da formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva.

Investigações apontam a formação continuada em uma perspectiva crítico-reflexiva como aposta para ressignificação das práticas profissionais cotidianas (SILVA, 2019; CARVALHO, 2018; ALMEIDA, 2004), uma vez que a escola, por meio de sua organização e práticas já normatizadas, produz o

fracasso escolar dos alunos cujas diferenças são desconsideradas, contribuindo com a reprodução das desigualdades sociais e consequente manutenção da ordem vigente (ANDRÉ, 2008).

Ressaltamos que a garantia de formação continuada para todos os profissionais da educação básica, de forma que considere suas necessidades e demandas, é uma meta do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Porém, muitas vezes esses movimentos são planejados e construídos sem a participação dos profissionais, de forma hierarquizada e atendendo a interesses externos ao grupo de profissionais em formação. Com isso, essas formações são constituídas sem levar em conta as demandas que se apresentam no cotidiano dos profissionais. Nessa linha, as autoras Caetano, Buss e Espíndola (2017) defendem que a formação deve se configurar a partir dos desafios oriundos da prática dos profissionais.

A partir dessas reflexões e apontamentos, defendemos a formação continuada de professores em uma perspectiva crítico-reflexiva, por possibilitar um movimento de colaboração entre todos os envolvidos no processo formativo, o que, por sua vez, coloca-se como necessidade para a construção de uma escola inclusiva. Assim, temos como objetivo deste artigo refletir sobre as implicações de um processo de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva para o processo de inclusão escolar no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental da Serra.

Para isto, apresentaremos aspectos relevantes de um processo formativo que envolveu professores de uma escola municipal de ensino fundamental, alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, com ênfase nas três funções mediadoras da relação teoria e prática, desenvolvida por Habermas (2013) devido à forte contribuição para a construção da formação continuada democrática, a saber: a) a elaboração dos teoremas críticos; b) a organização dos processos de aprendizagem; e, c) a organização da ação.

A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E O PROCESSO DE PESQUISA

Todo o processo investigativo desta pesquisa se apoia na pesquisa-ação colaborativo-crítica, que se caracteriza de acordo com Carr e Kemmis (1988) em uma metodologia que possui em sua essência o caráter de transformação, possibilitando aos profissionais “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174).

Quando adotamos essa perspectiva para direcionar nossas ações, é necessário estabelecer outra lógica na relação sujeito-objeto de pesquisa, nesse caso a trataremos como uma relação sujeito-sujeito (ALMEIDA, 2010). Tomando como ponto de partida o princípio de que a pesquisa-ação é uma metodologia que possui um caráter formativo e emancipatório para todos os sujeitos envolvidos, uma vez que:

[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos [...] (FRANCO, 2005, p. 486).

Neste sentido, os dados foram produzidos⁵ no contexto de um curso de extensão registrado na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (PROEX/UFES). Os sujeitos da pesquisa (alunos da graduação e pós-graduação da Universidade, membros do “Grupo de Pesquisa-Ação, Formação e Gestão da Educação Especial” (Grufopees - CNPq) e profissionais de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino Fundamental da Serra/ES) constituíram um grupo de estudo-reflexão no qual formavam-se mutuamente. Os dados foram coletados durante os encontros

⁵ Os dados apresentados nesse texto foram produzidos no processo de uma pesquisa de mestrado (SILVA, 2019), no qual estabeleceu-se uma parceria entre a aluna da pós-graduação e uma graduanda do curso de pedagogia participante do programa de iniciação científica.

desse grupo de estudo-reflexão por meio da observação participante, com registros em diário de campo e gravações de áudios posteriormente transcritas.

Vale ressaltar que inicialmente realizamos um movimento de aproximação e de compreensão do contexto da escola e que o primeiro movimento realizado na pesquisa maior⁶ foi a escuta dos profissionais da escola, visando entender quais eram as principais demandas que emergiram de suas práticas, bem como o contexto em que estavam inseridos. É nesse movimento de escuta que a formação continuada emerge como principal demanda apontada pelos profissionais e observadas pelas pesquisadoras, especialmente quando os profissionais se deparavam com questões ligadas à área da Educação Especial.

Na tentativa de colaborar com aquilo que os profissionais nos apontaram no primeiro momento, realizamos um movimento formativo, com o qual buscamos a construção de uma formação continuada crítica, comprometida com a transformação das práticas pedagógicas e da escola, que favorecesse a participação de todos os integrantes do grupo na tomada de decisões relacionadas ao seu próprio processo de aprendizagem, pois ansiávamos construir uma formação com os profissionais e não para eles (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse contexto, buscamos constituir um grupo com os profissionais comprometidos com o processo de formação continuada, ou melhor e propusemos que a formação fosse feita a partir da perspectiva de um grupo de estudo-reflexão. A construção de grupos de estudo-reflexão tem sido uma aposta do Grufopees desde 2013, pois entende-se que “[...] grupos menores favorecem a participação e a implicação de todos tanto com as aprendizagens individuais quanto com as do próprio grupo” (SILVA, 2019, p. 95).

Ao apostarmos nesses grupos de estudo, assumimos a perspectiva da colaboração e buscamos proporcionar espaços discursivos nos quais os integrantes do grupo possam ressignificar suas práticas, por meio da reflexão

⁶ Tal movimento pode ser encontrado na dissertação de Silva (2019).

coletiva e individual. Assim, corroboramos com Almeida (2004, p. 69), quando diz que é “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhoria das práticas educativas, o que implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida”.

Dessa forma, a construção de um grupo de estudo-reflexão precisa configurar-se numa busca pela construção de um espaço formativo livre de coerções ou restrições, garantindo um espaço discursivo (CARVALHO, 2018; SILVA, 2019) no qual todos os integrantes do grupo tenham a mesma oportunidade de fala e expressão (HABERMAS, 1987), uma vez que consideramos todos como sujeitos de conhecimento capazes de contribuir na construção de conhecimentos coletivos transformadores da realidade.

Nessa perspectiva, os dados dessa pesquisa são analisados à luz dos estudos de Jürgen Habermas (2013) sobre sua teoria social crítica, enfatizando as três funções mediadoras da relação teoria e prática (CARR; KEMMIS, 1988). Segundo Carr e Kemmis, as três funções mediadoras da ciência social, podem se distinguir de acordo com suas essências, com os critérios que usamos para avaliá-las e com as condições prévias que cada uma requer para serem desempenhadas com êxito.

A primeira função mediadora diz respeito à *elaboração e a percepção dos teoremas críticos*, que se constituem em proposições sobre o caráter e a conduta da vida social. Tais proposições devem ser verdadeiras e a sua veracidade só pode ser evidenciada sob a condição da liberdade do discurso (CARR; KEMMIS, 1988). Isto é, os sujeitos da pesquisa devem ter liberdade para dialogarem sobre o que está sendo proposto e somente assim saberemos que tais teoremas são verídicos.

A segunda função mediadora da relação teoria e prática diz da *organização dos processos de aprendizagem* do grupo, onde os teoremas críticos são aplicados e postos à prova por meio dos processos de reflexão-ação-reflexão. Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem “[...] que visa desenvolver

o conhecimento sobre as práticas que são consideradas e as condições em que elas ocorrem” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159, tradução nossa). Vale ressaltar ainda, que a segunda função mediadora apenas será válida se todos os sujeitos do grupo envolvido puderem estar presentes nos momentos de reflexão, pois se apenas poucos participam deste processo de aprendizagem, os entendimentos serão vazios (CARR; KEMMIS, 1988).

Sobre a terceira função mediadora, que se constitui na *organização da ação*, podemos dizer que ela é guiada pelos frutos das reflexões realizadas anteriormente e que suas decisões devem ser prudentes, para que os sujeitos envolvidos não sejam expostos a riscos desnecessários. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa), isso exige “[...] que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação”.

O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DA SERRA: UM MOVIMENTO FORMATIVO

Os encontros do grupo de estudo-reflexão foram organizados na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) aos sábados, constituindo cinco encontros de 8 horas cada. Contamos com a participação de cerca de 15 (quinze) envolvidos no processo, sendo eles, profissionais da escola e membros do grupo de pesquisa.

Em nosso primeiro encontro apresentamos a perspectiva do grupo de pesquisa a qual o curso estava ligado. Quanto à organização geral, nada foi levado pronto, uma vez que queríamos estimular a tomada de decisão dos participantes. Observamos, então, que no momento da construção do “currículo” daquele grupo de estudo-reflexão, os profissionais formularam hipóteses expondo seus objetivos individuais e desafios vividos no processo de inclusão escolar, que eram analisados e aceitos ou postos em cheque pelo grupo. Vivenciávamos nesse momento o exercício da primeira função

mediadora, a elaboração dos *teoremas críticos*. O trecho do diário de campo a seguir mostra um pouco desse processo vivido

A pesquisadora do mestrado propõe que o grupo se divida em duplas e pense sobre o que gostaria de estudar no próximo encontro e quem poderia ser o mediador e assim foi feito. Após esse primeiro momento os professores começam a expor para todo grupo o que havia pensando. Esse momento não se configurou como uma votação no qual o tema com mais menções seria o escolhido, mas a mediação foi feita de forma que cada um expusesse argumentos a favor da sua sugestão para que pudessem ao final chegar a um consenso provisório daquilo que queriam estudar/aprofundar (DIÁRIO DE CAMPO).

Em todo processo de formação perseguimos a perspectiva colaborativa adotada pela pesquisa-ação. Acreditamos 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).

Sendo assim, as temáticas levantadas no primeiro encontro foram definidas, mas não foi montado um currículo rígido e imutável, pois no decorrer da formação, na medida em que os profissionais notavam novas demandas advindas de seus contextos, traziam isso para seus pares que demonstravam abertura para dialogar e rever as posições anteriores. Por isso, a programação definida pelo grupo no primeiro encontro ia sendo modificada, pois tínhamos o compromisso de construir um processo formativo flexível o bastante para atender as demandas e objetivos comuns aos membros do grupo de estudo-reflexão.

À medida que os encontros aconteciam percebíamos o fortalecimento do compromisso dos profissionais para/com seus processos formativos pessoais, bem como para/com o processo formativo do grupo. Ao longo dos encontros eles ficavam cada vez mais tranquilos para expor suas opiniões, conhecimentos e questionamentos. Desta forma, colocavam-se a questionar e a refletir sobre suas práticas e de seus pares, opinando e dando abertura para receber opiniões. Nesses momentos, vivenciávamos a segunda função

mediadora da relação teoria e prática, ou seja, *os próprios processos de aprendizagem*, que acabava por perpassar diferentes momentos nos encontros.

No diálogo a seguir podemos observar esse movimento de aprendizagem colaborativa, ligado à segunda função mediadora da relação teoria-prática:

Mas essa questão de ficar lá na sala sentada e em silêncio, se a gente for pensar, o que mais se faz com o aluno, é o que acontece. Se você for dar voz, você, um ser único vai dar voz a 25, mais de 25 crianças! Como você sendo um, vai desenvolver senso crítico geral em mais de 25 crianças? Você tenta, mas tem hora que você enquanto ser humano não aguenta aquele barulho. Você enquanto ser humano não consegue separar ali tanta informação, principalmente nas escolas que a gente trabalha, que são escolas periféricas com aquele monte de problema sociocultural (PROFESSORA DE SALA COMUM).

É a questão da organização. Eu gosto que todo mundo fala. Todos têm oportunidade de falar, se um está falando e o outro quer atropelar eu falo: Epa! Vamos esperar chegar sua vez. (COLABORADORA).

Então assim, você precisa mediar isso como em qualquer outro lugar. Igual aqui, né? (PROFESSORA DE SALA COMUM).

A professora apresenta um problema que emerge de seu cotidiano em sala de aula, os outros profissionais buscam solucioná-lo dando possibilidades a partir do relato de sua própria prática.

Outro exemplo dessa segunda função mediadora se projeta nas falas a seguir, disparadas pelo relato de uma estagiária com uma deficiência física após a leitura do texto “Café com leite” de Lígia Assumpção Amaral (1998).

Eu, por exemplo, não realizava a aula de Educação Física. Então acho que muitos professores hoje não fazem nenhum esforço, acho que talvez não tenham muita estratégia para conseguir adaptar as aulas para o aluno que tenha necessidade especial [...]. Se eu pudesse tirar uma coisa boa disso é que acho que me influenciou a superar essa visão de incapacidade [...] (ESTAGIÁRIA).

[...] em 2010, eu era professora de Educação Especial, tinha um aluno cadeirante que não participava da Educação Física. [...] e eu falei: “ele vai participar sim”, aí cheguei com ele na quadra. Para chegar na quadra tinha um degrau. Chamei a professora: “me ajuda a descer?”. Era pular corda: “vai pular corda sim, por que não?”. E eu levava a cadeira de roda, jogava a corda por cima, passava com a cadeira, voltava... Você não faz ideia a felicidade daquele menino. Então, assim, depende também de a força de vontade do professor

pensar. E não é só professor regente, é o professor de Educação Especial também. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Neste momento percebemos que temos a realização de uma autorreflexão colaborativo-crítica entre os membros do grupo, pois a partir de um determinado problema apontado, os demais profissionais buscavam possibilidades para solucioná-lo com relatos, apontamentos e experiências. Esses momentos de reflexões coletivas começaram a se tornar muito frequentes na medida em que os participantes começaram a se sentir parte daquele grupo, transpassando de reflexões individuais para reflexões coletivas.

Nesse sentido destacamos um diálogo realizado pelo grupo sobre o significado e o uso do laudo médico que identifica os alunos PAEE na escola:

Você tem que esquecer o laudo, aquele laudo não é seu, não pertence a educação (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Ele não é pedagógico! (MESTRANDA GRUFOPEES/PPGEEDUC).

Ele não é pedagógico, ele é, no caso, de outra área. Então, quer dizer, se eu foco naquilo ali: "Mas esse menino é impossível, ele tem laudo!". Eu tenho que esquecer isso, porque ninguém é incapaz, ninguém! Então são essas possibilidades que a gente tem que passar para o aluno, porque senão vai continuar sendo excluído (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A partir da fala da professora de Educação Especial, refletimos com o grupo se, por vezes, o laudo médico não tem servido para justificar a não aprendizagem dos alunos PAEE, encobrendo uma falta de investimento pedagógico. A teoria vinha, então, denunciando as contradições presentes na escola (CARR; KEMMIS, 1988), fomentando reflexões e levando o grupo de profissionais a questionar suas próprias práticas (ALMEIDA, 2004).

A valorização do aprender com o outro, através do diálogo, foi se tornando mais forte à medida que os encontros iam acontecendo. O grupo buscou textos e autores a qual se identificavam, supriam suas incertezas e auxiliavam em sua ação. Podemos presenciar ali, o início da terceira função mediadora, os *processos de organização das ações*, em que as professoras buscaram construir projetos de intervenção a partir da realidade de suas turmas.

As professoras que chegam mais cedo aos encontros procuram conversar com a pesquisadora do mestrado sobre suas tentativas de ação nas escolas. Muitas trazem dúvidas ou relatos de experiências vivenciados com outros profissionais. Muitas vezes esse fenômeno ocorre também nos intervalos (DIÁRIO DE CAMPO).

Começamos a perceber então a necessidade da organização das ações e o grupo de estudo-reflexão destacou a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos e/ou de planos de ação que contemplassem aspectos da inclusão escolar dos alunos PAEE.

Vale ressaltar ainda que percebemos nas falas das professoras indícios de intenções de mudanças de suas práticas nas falas das professoras, especialmente na fala da professora de sala comum que enfatiza:

[...] minha consciência pesou muito, entendeu? [...] em coisas que eu deveria ter feito em sala de aula e não fiz, [...] principalmente com aqueles alunos com dificuldade e que não tem laudo. [...] teve uns dois encontros que eu saí de lá e falei: “[...] por que eu não fiz e por que eu não ajudei?!” Então [...] **eu vou reavaliar as minhas atitudes com essas crianças [...], vou tentar fazer o melhor** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).

Por último, destacamos que na avaliação do curso, outras professoras também relataram esse processo de reavaliar e mudar a própria prática. A fala de uma professora de sala de comum relata como as questões discutidas na formação agregaram em sua prática:

[...] agregou muito na minha prática lá em sala de aula, porque muitas coisas que a gente foi discutindo eu vi que eu faço errado e já procurei ir mudando lá o meu processo em sala de aula. E, também, o meu processo com os meus colegas, porque eu tenho muita dificuldade em compartilhar [...] e meus colegas percebem nitidamente que eu tenho essa grande dificuldade. Porque eu gosto das minhas coisas muito certinhas, [...] eu prefiro fazer do meu jeito. Fazer eu e eu. [...] Estou tentando mudar isso, vai ser um processo longo e eu tenho consciência disso, mas que já foi um ponto positivo que me alertou para essas coisas que eu tenho que, de certa maneira, mudar. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Nota-se, portanto, o reconhecimento da mudança por meio dos processos reflexivos vividos durante a formação. Franco (2005) explica que esta metodologia tem caráter essencialmente de transformação e que busca promover entre os participantes a reflexão das próprias práticas e resoluções de conflitos em comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente gostaríamos de destacar a realização das funções mediadoras da relação teoria e prática da teoria social crítica (HABERMAS, 2013; CARR; KEMMIS, 1988) nos movimentos formativos presentes nesta pesquisa. Por meio dessas funções observamos as transformações, as reflexões, as tomadas de decisões do grupo de estudo-reflexão no coletivo, bem como o movimento de autorreflexão individual dos sujeitos envolvidos.

É nesse sentido que cabe aqui destacar a formação continuada de professores como uma demanda que emerge com muita força no processo de inclusão escolar, sendo apontada tanto pelos profissionais da pesquisa quanto pelas recentes produções bibliográficas. Muitas vezes os espaços-tempos formativos proporcionados para os professores mostram-se descontextualizados das necessidades dos docentes e sem sua efetiva participação, sendo realizados por meio de palestras, onde se tem a participação de muitas escolas com um grande número de profissionais.

Neste contexto, consideramos que permanece sendo um desafio a constituição de grupos de estudo-reflexão no contexto escolar, entretanto, esse movimento pode-se constituir como um fator ímpar para o desenvolvimento da autonomia e de trabalhos colaborativos entre os profissionais, uma vez que rompem com os modelos de formação vigente.

A perspectiva teórico-metodológica adotada nesta pesquisa nos proporcionou o exercício do “fazer com o outro”, possibilitando a aproximação e a colaboração entre os participantes da pesquisa. Desta forma, foi possível construir um ambiente acolhedor em que todos puderam expor suas ideias. É revelada a possibilidade da construção de espaços formativos dentro das escolas que permita aos profissionais a autorreflexão colaborativo-crítica com seus pares, gerando caminhos para construção de práticas mais inclusivas, que auxiliem na garantia de acesso e permanência a uma educação de qualidade para todos os alunos, especialmente os alunos público-alvo da Educação Especial, os quais são foco deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

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

ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

CAETANO, A. M.; BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. Processos formativos de pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: diálogos sobre inclusão escolar. **Revista Estreia** *Dialogos*, [S.l.], v. 2, p. 27-44, 2017.

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

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca - Espanha, 1994.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo. V. 31. N. 3. P 483-502. Set/dez. 2005.

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

_____. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

JESUS, D. M. et al. Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. In: I Seminário de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, 2010. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: FAGED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

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.

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

SILVA, F. N. da.; et al. A formação continuada no contexto da escola como perspectiva para a inclusão escolar. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018.

SILVA, R. R. **Deficiência, discapacidade e inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.