

## FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO

Marcela Lemos Leal Reis – (SEME Itapemirim)<sup>1</sup>

Nazareth Vidal da Silva – (UFES)<sup>2</sup>

Bárbara Rebecca Baumgartem França – (UFES)<sup>3</sup>

Mariangela Lima de Almeida – (UFES)<sup>4</sup>

**Eixo temático 5:** Formação de Professores

### 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 produção de conhecimentos que abarquem os contextos sociais. O problema de pesquisa inicial que nos motivou a investigação foi: como desenvolver formação continuada de profissionais da Educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, pela via da pesquisa e extensão? Assim, visa compreender o desenvolvimento da formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, pela via da pesquisa e extensão na constituição de grupos de estudo-reflexão em parceria entre Universidade e redes de ensino (estadual e municipais). Os presentes dados vinculam-se a grupo de pesquisa (registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq) que desde 2013 realiza pesquisa e extensão pela formação continuada na perspectiva inclusiva. Tem como referencial teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundada na racionalidade comunicativa e 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 da educação das redes de ensino, pesquisadores, professores e estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo. Os dados indicam possibilidade de desenvolver e implementar processos para formação continuada a partir do viés emancipatório, democraticamente produzindo conhecimentos pela autorreflexão colaborativo-crítica. Evidencia-se também, a potencialidade na elaboração de parcerias entre Universidade e redes de ensino, de modo que a teoria contribua para orientar a ação política.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Pesquisa e Extensão; Pesquisa-ação colaborativo-crítica; Grupo de estudo-reflexão.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (PPGE/UFES) - marcelalleal@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES) – newpedagoga@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em História (CCHN/UFES) - barbarabrbf@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Educação (PPGE/UFES) - mlalmeida.ufes@gmail.com

## **Diálogos iniciais**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) passou a conceber a Educação como direito de todos e contribuiu consideravelmente para os diferentes âmbitos sociais que defenderam ampliar o acesso aos direitos básicos no País e sua garantia pelo Estado (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Em 1990, visando diminuir desigualdades e garantir acesso matriculando os estudantes com deficiência na escola regular, movimentos internacionais, como a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foram essenciais para reforçar o objetivo de educação para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996) definiu a Educação Especial como modalidade em seu Art. 58, garantindo uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

O engajamento com a proposta de ensino inclusivo, cresceu nos anos 2000, elevando as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Destaca-se neste período a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que institui a integração da proposta pedagógica da escola de modo a atender as necessidades especiais dos estudantes público-alvo por parte dos sistemas de ensino, sobretudo na inserção desses estudantes no ambiente da sala de aula comum (BAPTISTA, 2019; GARCIA, 2013).

O estado do Espírito Santo em 2014, lançou as Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação (ESPÍRITO SANTO, 2014), objetivando atender as demandas formativas dos profissionais do estado. Na sequência em julho de 2015 é publicada a Resolução CNE/CP n. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial no nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada, promovendo emancipação dos sujeitos e articulando teoria e prática.

Quanto à perspectiva inclusiva, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (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 da formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, muitos desafios ainda atravessam o campo da formação, sobretudo no caráter neoliberal e mercantil, privatizando a educação, ao esvaziar as formações da reflexão crítica, supervalorizando a prática (NÓVOA, 2017).

A atuação do capital sobre a educação e em ambas as temáticas perpassa um longo percurso da história brasileira, sobretudo na interferência de instituições financiadoras internacionais, atuantes a partir do interesse da burguesia conservadora. Nessa esteira é instituído o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a), sendo elaborada “nova” política nacional para a área da Educação Especial (ROCHA; MENDES, 2021).

Os movimentos contra a política mobilizaram-se, suspendendo o Decreto por meio do requerimento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 6.590 (ROCHA et al., 2021). E apesar de suspenso, o desmonte da educação pública no Brasil continua atuante em diferentes frentes. A julgar pela Resolução CNE/CP 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b), 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.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, Art. 207, as “[...] universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]” (BRASIL, 1988), tais princípios vêm sendo desenvolvidos nas universidades federais desde o final do século XX (MOITA; ANDRADE, 2009).

A extensão ampliou-se pela participação de diferentes segmentos sociais na sua construção, a exemplo de grupos de estudantes, movimento estudantil e

movimento docente ligados às universidades (SCHELLIN, 2013). O documento, além de trazer garantias quanto ao ensino superior, ampliou aspectos educacionais quanto ao acesso e ensino igualitário como direito social dos cidadãos, e direitos aos profissionais da educação.

Partindo da colaboração universidade e sociedade/escola por meio da extensão e formação, pontuamos relações estabelecidas sobre o ensino superior, e a necessidade de suas articulações com a realidade existente. Para alguns autores, esse processo, mesmo garantido, foi flexibilizado buscando atender aos interesses de grupo elitista, “descontextualizando” o conhecimento produzido pelas universidades. Assim, a indissociabilidade prevista, permeada pela crítica quanto à permanente hierarquização desses princípios, segrega graduação e pós-graduação, impossibilitando a concretização do ideal indissociável previsto (MOITA; ANDRADE, 2009; SCHELLIN, 2013).

O projeto e os resultados neste texto vinculam-se a grupo de pesquisa (registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq) da universidade, que desde 2013 realiza pesquisa e extensão por meio da formação continuada na perspectiva inclusiva. Assim, tomamos enquanto objetivo compreender o desenvolvimento da formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, pela via da pesquisa e extensão na constituição de grupos de estudo-reflexão em parceria entre Universidade e redes de ensino (estadual e municipais).

### **Contribuições teórico-metodológicas para os grupos de estudo-reflexão**

Tem seus referenciais nos pressupostos da teoria crítica de Jürgen Habermas (2012, 2013, 2014), alicerçada na ciência social crítica, com bases epistemológicas e metodológicas apoiadas na crítica emancipatória. Ao apostar no diálogo e na colaboração entre Universidade e Redes de Ensino (estadual e municipal), os processos formativos têm sido conduzidos a partir da *autorreflexão colaborativo-crítica*.

Habermas (2012) por meio da linguagem, propõe a possibilidade de desvincular a sociedade da racionalidade preponderantemente instrumental, em direção à emancipação da razão humana. Nessa perspectiva, a racionalidade comunicativa proposta pelo teórico atua por meio da intersubjetividade dos sujeitos.

Desse modo, 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, a partir do diálogo, da colaboração e da autorreflexão.

Assumimos a pesquisa-ação, em sua acepção colaborativo-crítica, como metodologia de pesquisa comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos, fundamentados nos pressupostos habermasianos. Sustenta-se em bases epistemológicas e metodológicas da colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988), visando mudar atitudes, práticas e contextos dos envolvidos (BARBIER, 2007).

O grupo de estudo-reflexão, atua como espaço para planejamento, ação, observação e reflexão entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores do contexto na aposta para formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar de estudantes PAEE, como possibilidade de questionar suas práticas, refletir sobre elas e organizar novas ações. Nos processos formativos, os participantes constituem-se em grupos de estudo-reflexão, visando compreender que esses podem colaborar para a emancipação e mudança da realidade dos envolvidos. É implementado a partir das funções mediadoras da relação teoria e prática (HABERMAS, 2013). Para o autor:

A mediação entre teoria e práxis [...] 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 [...]; e, finalmente, a escolha de estratégias mais adequadas, a solução de questões táticas e a **condução da luta política** (HABERMAS, 2013, p. 69, grifos nossos).

Assim sendo, fundamentados nesses pressupostos, aposta-se em novas outras 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 movimentos constituídos nos Grupos de estudo-reflexão em parceria iniciam na Universidade e caminha para as regiões (redes de ensino). Percorreram seis movimentos, de julho/2018 a dezembro/2020, na Universidade, envolvendo municípios que representam 3 regiões do estado (Região Metropolitana; Região Litoral-Sul; e Região Central-Serrana).

O foco neste trabalho é o Grupo de estudo-reflexão nos municípios, visando a construção e elaboração de espaço para formação, políticas e práticas na perspectiva da inclusão de alunos PAEE. Cada rede de ensino planejou e implementou os grupos em seus municípios a partir dos pressupostos de grupos de estudo-reflexão, tendo como objetivo comum, construir documentos orientadores da Educação Especial; ou projetos para formação continuada; ou propostas pedagógicas no âmbito da escola.

Envolveram-se nos grupos de estudo-reflexão: gestores (Educação Especial e Formação Continuada); professores; pedagogos; dentre outros profissionais da Educação das redes de ensino do estado e dos municípios; além de pesquisadores e professores da universidade; a coordenadora do projeto de pesquisa e extensão, também líder do grupo de pesquisa; e estudantes (da graduação e da pós-graduação).

As ações e movimentos colaborativos de extensão envolvendo processos formativos começou em 2013, com o objetivo de construir com os gestores de Educação Especial das redes de ensino grupos de estudo-reflexão na Universidade e nos municípios pela autorreflexão organizada. A pesquisa desenvolveu-se em diferentes momentos: análise da produção científica; diálogos em contextos nacionais e internacionais; organização de eventos científicos; grupos de estudo-reflexão e colaboração com as redes de ensino.

Sobretudo, os movimentos analisados neste texto são recorte do período de 2018-2020.

Enquanto instrumentos de produção de dados, foram utilizados: gravador de voz, relatórios de projetos de extensão e transcrições. Estes foram analisados com base nas funções mediadoras da relação teoria e prática (HABERMAS, 2013), nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988; BARBIER, 2007) e de autores que contribuem com as discussões das temáticas.

### **Pesquisa e Extensão: a constituição de grupos de estudo-reflexão**

Visando alcançar o objetivo, questionava-se: 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 os 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.

Inicialmente, na **elaboração dos teoremas críticos** (HABERMAS, 2013), os gestores-participantes se envolveram em momento de escuta para compartilhamento de demandas e necessidades, desafios e possibilidades. A escuta sensível assumiu a materialidade de instrumento investigativo no acompanhamento formativo e possibilitou nos encontros, para além de escutar, ver a escuta empaticamente, sem julgar, medir ou mesmo comparar, abarcando as intersubjetividades na trama educacional e favorecendo reflexão (BARBIER, 2007).

Esse ano, por exemplo, nesse horário, nós temos seis encontros previstos, que vai 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 grupo de pesquisa. [...] as pessoas acabam aderindo mesmo a essa formação e aí é aberto a pedagogos, AEI, 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. À medida que se constituíam, os participantes indicavam novas demandas, teciam possibilidades e reviam posições anteriormente discutidas. Assim, o planejamento se organizava, reestruturava, atendendo as demandas, 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 e Inclusão Escolar que foi minha enquanto pedagoga. Foi uma iniciativa minha, porque a partir dos encontros no grupo de pesquisa 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).

Considerando o caráter colaborativo presente na pesquisa-ação, observa-se que na “[...] relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas [...] os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos [...]” (PIMENTA, 2005, p. 523). Nesse exercício de troca e escuta sensível, identificamos a potência da primeira função mediadora.

Na **organização de processos de esclarecimento** (HABERMAS, 2013), mesmo em regiões com diferentes especificidades, em cada uma estabeleceu-se uma organização para as ações a serem desenvolvidas. Destaca-se que assim como nas demais funções, todos devem assumir-se como autores do processo e sujeitos de conhecimento na constituição de grupos (CARR; KEMMIS, 1988). 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).

Conforme o excerto, evidencia-se que o movimento nos grupos é constante, sendo que as reflexões não são ações definidas, com início, meio e fim, elas ocorrem no processo e requerem implicação nas propostas, logo, “[...] não se

trata de uma mudança estanque, mensurável, finita, mas de uma constante espiral de ação-reflexão-ação” (BRITO, 2021, p. 154).

Os processos vivenciados contribuem para a elaboração crítica de movimentos coletivos que buscam construir processos formativos comprometidos com a mudança. As propostas formativas elaboradas a partir de grupos de estudo-reflexão, se contrapõem aos conglomerados financistas, orientados sob perspectiva neoliberal, que sobrepõe a prática em detrimento da teoria, resultando em uma formação 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 grupo de pesquisa, 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).

Em resumo, a constituição dos grupos é decisiva na elaboração dos movimentos formativos. Assim, argumenta Habermas (2012, p. 224, grifos do autor), que “[...] 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).

Na **condução da luta política** (HABERMAS, 2013), a organização das ações pelos gestores e demais profissionais da educação envolvidos, dos encontros dos grupos de estudo-reflexão, contemplaram diferentes atividades, tais como a construção de documentos, projetos ou propostas, conforme destacado no Quadro 1:

**Quadro 1 - Ações nas regiões**

<b>Região</b>	<b>Ação</b>	<b>Participantes</b>	<b>Número de participantes</b>
Região Metropolitana	Grupo de estudos em Educação Especial na	Professores e demais profissionais que atuam com	15

**VII SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**XVIII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
**UFES – VITÓRIA / ES – 22 de novembro e 6 a 8 de dezembro de 2022**

	perspectiva da inclusão	alunos PAEE no Ensino Fundamental	
	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/as do I Segmento	15
	Projeto da Formação Continuada para professores/as da EJA com 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 das EMEF que ofertam a EJA no município.	50
Região Litoral-Sul	Grupo de estudos com Gestores: “Formação Continuada de Gestores e Professores da Educação: em uma Perspectiva Inclusiva”	Gestores ligados à Secretaria de Educação	10
	Grupo de estudos com profissionais das escolas: “Formação Continuada de Gestores e Professores da Educação: em uma Perspectiva Inclusiva”	Profissionais da educação ligados às escolas	30
	Grupo de Estudos dos Supervisores e	Supervisores e Coordenadores de	25

	Coordenadores da Educação	áreas da Secretaria de Educação	
Região Central-Serrana	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.

A partir da teoria social crítica habermasiana, os envolvidos buscam agir conscientemente visando à ação social transformadora (HABERMAS, 2014). Assim, 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 colaboração (CARR; KEMMIS, 1988).

### Considerações finais

Considerando o objetivo deste trabalho, advoga-se pela possibilidade de desenvolver e implementar processos para formação continuada fundamentadas em perspectivas emancipatórias, nas quais o conhecimento se dê pela autorreflexão, de modo democrático.

Torna-se importante considerar que “[...] a cada fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas [...]” (BARBIER, 2007, p. 144). Assim, dos desafios apontados pelos participantes da pesquisa ao avaliarem os processos conduzidos a partir da autorreflexão, destacam-se: “[...] 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).

Como apontado dentre os desafios quanto a continuidade das ações a partir de uma nova gestão, observamos que torna-se necessário elaboração de políticas públicas para formação, não somente expressas por políticas de governo, mas preocupadas e com garantia de continuidade ao final de cada gestão.

Em síntese, desenvolve-se colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988), e nesse processo, houve possibilidade de constituir “[...] comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas concepções e ações, em busca da compreensão e transformação das políticas postas [...]” (ALMEIDA, 2016, p.171).

Tendo em vista que existem formações que desconsideram os participantes como sujeitos produtores de conhecimento, orientadas a partir de perspectiva tecnicista e praticista das práticas educativas, evidencia-se a potencialidade na elaboração de parcerias entre Universidade e redes de ensino, de modo que a teoria contribua para orientar a ação política.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, M. L. de. 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. **Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016. p. 169-189.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L-13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L-13146.htm). Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. DF, 01 out. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 27 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2**, 01 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. **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). Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 27 mai. 2022.

BRITO, L. G. B. **A formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão: perspectiva crítica como possibilidade**. 2021. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em 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 J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de estado da Educação. **Diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2014. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/>

DiretrizesFormacaoContinuadadosProfissionaisdaEducaçaoEspiritoSanto.pdf  
. Acesso em: 03 jun. 2022.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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

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

MOITA, F. M. G da S. C; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 269-280, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

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

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.

ROCHA, L. R. M; MENDES, E. G.; DE LACERDA, C. B. F.. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

ROCHA, L. R. M. et al. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021.

SCHELLIN, F. de O. **Extensão universitária e formação de professores de Educação Física: contribuições e contradições**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação:** necessidades educacionais especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: [www.unesco.org/new/pt/brasil](http://www.unesco.org/new/pt/brasil). Acesso em: 27 mai. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>. Acesso em: 27 mai. 2022.