

Fernanda Nunes da Silva
Mariangela Lima de Almeida

A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES PELA VIA DE GRUPOS DE
ESTUDO-REFLEXÃO



Pedro & João
editores

A formação continuada de professores pela via de grupo de estudos-reflexão



Pedro & João
editores

**Fernanda Nunes da Silva
Mariangela Lima de Almeida**

**A formação continuada
de professores pela via de
grupo de estudos-reflexão**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Os artigos deste livro foram analisados e aprovados pelos pares avaliadores.

Fernanda Nunes da Silva; Mariangela Lima de Almeida

A formação continuada de professores pela via de grupo de estudos-reflexão.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 72p.

ISBN: 978-65-5869-186-0 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558691860

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Grupo de estudos. 4. Diálogos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Daniel Sahb e Petricor Design

Diagramação e projeto gráfico: Daniel Sahb

Revisão: Lílian Cristiane Moreira

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Aos professores e demais profissionais da escola integrantes do grupo de estudo-reflexão que inspirou a escrita deste livro.

Agradecimentos

Agradecemos aos profissionais da educação que dialogaram conosco no processo de pesquisa do qual resulta esta obra, a saber: professores e demais profissionais que atuam numa escola municipal de ensino fundamental da Serra/ES e gestores e técnicos da Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação da Serra/ES (SEDU).

De maneira muito especial, agradecemos às professoras Andressa Mafezoni Caetano, Denise Meyrelles de Jesus e Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhães pelas valiosas contribuições no decorrer da pesquisa de mestrado da qual emerge esta produção.

Nossos agradecimentos, também, ao apoio incondicional de Allana Ladislau Prederigo em cada momento do grupo de estudo-reflexão: planejamento, organização e estudo.

Agradecemos, ainda, aos nossos amigos-críticos do GRUFOPEES pelas leituras, estudos e discussões sempre compartilhadas.

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

Prefácio



Na primeira década do Século XXI, o filósofo Slavoj Žižek escreveu que na China contava-se que, quando se queria amaldiçoar alguma pessoa, bastava dizer: “Que você viva em tempos interessantes!” – porque são tempos de lutas, guerras pelo poder e sofrimento da população. Afirmava que claramente estávamos nos aproximando de uma nova época de tempos interessantes.

Os tempos interessantes brasileiros trazem, de um lado, um fenômeno de ordem mundial, uma pandemia que nos obriga ao isolamento social; de outro, um período no qual o país tem um governo que opta pelo negacionismo da ciência, pelo obscurantismo, pela perseguição às universidades públicas. Faz-se importante, dentre tantas ações, que a produção científica brasileira da área de educação seja popularizada e possa chegar aos docentes, como também aos brasileiros, em geral, que se interessam por educação e necessitam de informações científicamente abalizadas.

É importante, também, ousar e trazer para os tempos interessantes ações que ultrapassem o pessimismo, plantando arte e ciência na vida cotidiana brasileira; ações de resistência, tais como lançar um livro.

O livro que estou prefaciando, “A formação continuada de professores pela via de grupo de estudo-reflexão”, é produto de uma pesquisa desenvolvida em uma universidade pública, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ligada diretamente ao Grupo de Pesquisa, Formação Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial (Grufopees - CNPq/Ufes) e a uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Lembro que os programas profissionais devem atrelar a produção científica a um produto aplicável em educação. O livro é um produto que pode ser utilizado em processos de formação de professores.

Neste livro, orientadora e orientanda uniram-se para elaborar um texto simples e claro, sem deixar de ser reflexivo, no qual apresentam uma proposta de formação continuada que pode ser desenvolvida no âmbito de outros contextos educacionais. O objeto do livro é a proposição de uma alternativa de organização para formação continuada de professores pela via de grupos de estudo-reflexão. Trata-se de uma abordagem que advoga o papel dos docentes como profissionais reflexivos e interativos na construção de redes de cooperação para desenvolver suas atividades e alcançar objetivos de ensino.

Está dividido em quatro partes, na primeira, “Em quais bases teórico-metodológicas podem sustentar-se os grupos de estudo-reflexão?”, apresenta de forma precisa a perspectiva da ação comunicativa em Habermas, expondo os princípios que regem a ação de formação docente

apresentada, pautada, notadamente, em acordos e construções coletivas com cunho colaborativo.

No seguimento “Por onde começar? A elaboração dos teoremas críticos na primeira função da relação teoria e prática”, a obra evidencia a necessidade de construção da relação teoria-prática, na qual os profissionais elaboram suas demandas e opiniões individualmente, as quais serão compartilhadas com outros colegas professores, na busca por temáticas de interesse coletivo.

Na terceira parte, “Como desenvolver? - os processos de aprendizagem do grupo de estudo-reflexão: a segunda função da relação teoria-prática”, o livro apresenta a perspectiva de aplicação dos teoremas. Assim, os docentes, após olharem demandas de ordem individual, podem constituir um grupo-reflexão coletivo, mediante o diálogo constante colaborativo, pressupondo conflitos e consensos.

O capítulo final, “Aonde queremos chegar? - a organização das ações ou a terceira função da relação teoria-prática”, mostra as possibilidades da aplicabilidade da proposta em cenários de formação continuada, na perspectiva de que cada realidade pode requerer formas diversas de intervenção.

O grupo de estudo-reflexão surge como possível estratégia para colaborar na construção de escolas participativas e inclusivas. Parte do compromisso profissional do docente, ensejando sua capacidade de refletir sobre a prática para torná-la mais incluyente, capaz de respostas educativas diversificadas e da construção de currículos abertos.

Nesse sentido, o livro é uma leitura fundamental para gestores, professores e profissionais da educação ocupados com a perspectiva de defesa da construção de uma escola atenta às diversidades, em um mundo marcado por uma pandemia. O livro mostra que a produção científica da universidade pública na área de educação é capaz, com apuro científico, de trazer esperanças e evidenciar novas formas de pensar e fazer a formação continuada dos professores.

Que os nossos tempos interessantes sejam, sempre, de resistência e conhecimento. Congratulo Fernanda e Mariângela pela instigante obra!

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Docente UFRN

Natal, junho de 2020



Summázió

DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E GRUPO DE ESTUDO DE REFLEXÃO	18
EM QUAIS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PODEM SUSTENTAR-SE OS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO?	28
POR ONDE COMEÇAR? – A ELABORAÇÃO DOS TEOREMAS CRÍTICOS NA PRIMEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	34
COMO DESENVOLVER? - OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO: A SEGUNDA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	42
AONDE QUEREMOS CHEGAR? – A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES OU A TERCEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	50
ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	58
REFERÊNCIAS	68

An illustration featuring eight diverse people of various ages and ethnicities surrounding a large white circle. The people are depicted in a stylized, flat-art manner. The circle in the center contains the text 'DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO' in bold, red, uppercase letters. The background is a solid light orange color.

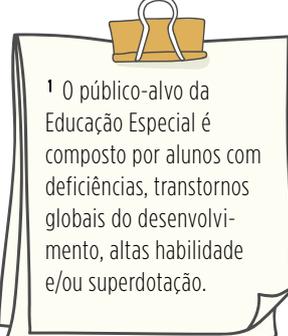
**DIÁLOGOS INICIAIS
SOBRE FORMAÇÃO
CONTINUADA E GRUPOS
DE ESTUDO-REFLEXÃO**

Esta obra constitui-se como parte do processo de pesquisa e extensão que há alguns anos vem sendo articulado pelo Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRUFOPEES (CNPq-UFES)”, o qual busca avançar no processo de produção de conhecimentos na área de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial ao mesmo tempo em que colabora, via pesquisa-ação colaborativo-crítica, com esses e outros profissionais da educação, visando contribuir com a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).¹

Assim sendo, o GRUFOPEES vem desenvolvendo com profissionais de diferentes municípios do estado do Espírito Santo processos de pesquisa-formação e extensão-colaboração (SILVA, 2019a), os quais encontram-se registrados em diversos relatórios de pesquisa, artigos científicos e dissertações². É no contexto dessa produção que emerge o presente livro, o qual se constitui numa das frentes de trabalho do grupo supracitado e fruto da parceria construída entre as pesquisadoras-acadêmicas (orientanda e orientadora) e professoras-pesquisadoras. Busca-se contribuir com a construção de políticas públicas e projetos de formação continuada para profissionais da educação numa perspectiva da inclusão escolar de todos/todas alunos/alunas.

Instigadas pela garantia do direito de acesso, permanência e aprendizagem do PAEE (BRASIL, 2008) e entendendo a necessidade de mudanças na escola e nas práticas pedagógicas geralmente homogeneizantes (ALMEIDA, 2004; JESUS et al., 2010) para atender às necessidades de todos os alunos, vislumbramos, na formação continuada de professores, um caminho possível para as transformações almejadas rumo à construção de uma escola inclusiva.

Os diálogos estabelecidos com os profissionais da educação apontam a necessidade de formações continuadas realizadas “de dentro para fora” ou “de baixo para cima”, como esses profissionais costumam dizer, e não impostas sem considerar a realidade e os desafios concretos da escola. Nesse sentido, nossa busca sempre foi por processos de formação que concebem o professor como um sujeito de conhecimento, como um profissional que articula saberes teóricos e práticos em sua prática pedagógica cotidiana, produzindo, nesse processo, conhecimentos que não podem ser desconsiderados (TARDIF, 2013).



¹ O público-alvo da Educação Especial é composto por alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e/ou superdotação.



² Para saber mais, sugerimos as seguintes produções dispostas nas referências bibliográficas: Almeida (2016), Almeida, Silva e Alves (2017), Almeida, Bento e Silva (2018), Silva (2019a), Silva (2019b), Bento (2019).

³ Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, realizado no período de 2017 a 2019.

Dessa forma, adotando como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica sustentada nos estudos de Carr e Kemmis (1988) e da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), perguntávamos, em nossa pesquisa de mestrado:³

Mas como disparar essa discussão? Quais estratégias podem ajudar no levantamento das demandas formativas?



Mobilizadas por essa questão, mergulhamos em nosso processo de pesquisa e vivenciamos junto com alguns profissionais de uma escola municipal da rede de ensino da Serra/ES, movimentos formativos sustentados pela autorreflexão colaborativo-crítica e materializados pela constituição de um grupo de estudo-reflexão. Ao término desta investigação, deparamo-nos com o desafio de elaborar um produto visando contribuir com o contexto educacional, mas que, coerente com nossa perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, não se configurasse em um modelo a ser meramente reproduzido sem as devidas reflexões por parte dos profissionais que atuam na educação.

² Para saber mais, sugerimos as seguintes produções dispostas nas referências bibliográficas: Almeida (2016), Almeida, Silva e Alves (2017), Almeida, Bento e Silva (2018), Silva (2019a), Silva (2019b), Bento (2019),

Compreendemos o produto educacional, tal como nos diz Sánchez-Gamboa (2013), quando defende a assunção da pesquisa e da crítica na formação continuada como uma forma de inovação, na medida em que rompe com os modelos prontos e “aplicáveis” que historicamente vêm sendo reproduzidos nas formações de professores, assumindo, em seu lugar, a prática desses profissionais como ponto de partida.

Quando essa prática é compreendida nos contextos dos problemas da educação e da sociedade, essa compreensão potencializa ações novas que além de alterar as formas de atuação profissional, conjuntamente produz uma ação significativa que também afeta os problemas da educação. Essa prática ganha abrangência e significado social e político, já que sua compreensão, embora se origine em problemas específicos e particulares, se inter-relaciona com o todo social (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 277).

Estamos propondo, dessa maneira, um outro modo de produção de conhecimentos e de formação de professores: um modo de produzir conhecimentos e pensar/fazer formação com os professores e não sobre eles. É essa visão que nos permite afirmar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma escolha epistemológica, na medida em que nos comprometemos com a produção de conhecimentos na área da Educação Especial e de Formação de Professores.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica coloca-se como uma escolha teórico-epistemológica comprometida com a produção crítica de conhecimentos. Isso porque, alicerçada na teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), oferece-nos as bases para construir uma formação continuada, cuja lógica procura romper com a racionalidade técnico-instrumental, amplamente difundida nas formações de professores, propondo, em seu lugar, a racionalidade comunicativa, que prima pela garantia de espaços discursivos nos quais todos podem interagir livremente e refletir sobre as questões e hipóteses levantadas pelo próprio grupo de profissionais à luz da teoria.

Mas, quais razões nos levam a criticar a racionalidade instrumental e a defender a racionalidade comunicativa?

Habermas (2013) e outros estudiosos da Escola de Frankfurt concebem a racionalidade instrumental como uma racionalidade atrofiada, de caráter técnico e acrítico que inviabiliza a autorreflexão, atendendo interesses de outrem e, portanto, servindo a processos de dominação (ALMEIDA, 2004).

Tal racionalidade acarreta ações também de cunho instrumental, que desumaniza e leva a um afastamento da ética e dos valores de modo geral (BANNELL, 2006). Esse modelo de racionalidade subsidia, um agir estratégico, orientado para alcançar um objetivo determinado, normalmente baseado em interesses individuais. Construído a partir de relações hierarquizadas, nas quais uns indivíduos exercem influência sobre os outros, inviabiliza a autorreflexão e obstaculiza o potencial emancipatório identificado na própria natureza humana (HABERMAS, 2012).

Contraopondo-se à racionalidade instrumental que leva a um agir instrumental ou estratégico, **Habermas (2012) propõe a construção de uma outra racionalidade capaz de retomar a reflexão e a criticidade, a partir da adoção da práxis, cujos interesses são de ordem emancipatória: a racionalidade comunicativa. Essa racionalidade vislumbra uma “[...] sociedade composta de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais e não na dominação de uns e na submissão de outros” (ALMEIDA, 2010, p. 35).** Para Almeida (2010, p. 18), enquanto na racionalidade instrumental tem-se “[...] como medida e critério a verdade absoluta e o êxito operacional, na [racionalidade] comunicativa as pretensões de verdade são assentadas no entendimento intersubjetivo”

Esse conceito de racionalidade comunicativa possui conotações que em última instância se remonta à experiência central da capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada, assegurando a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 2012, página 38).

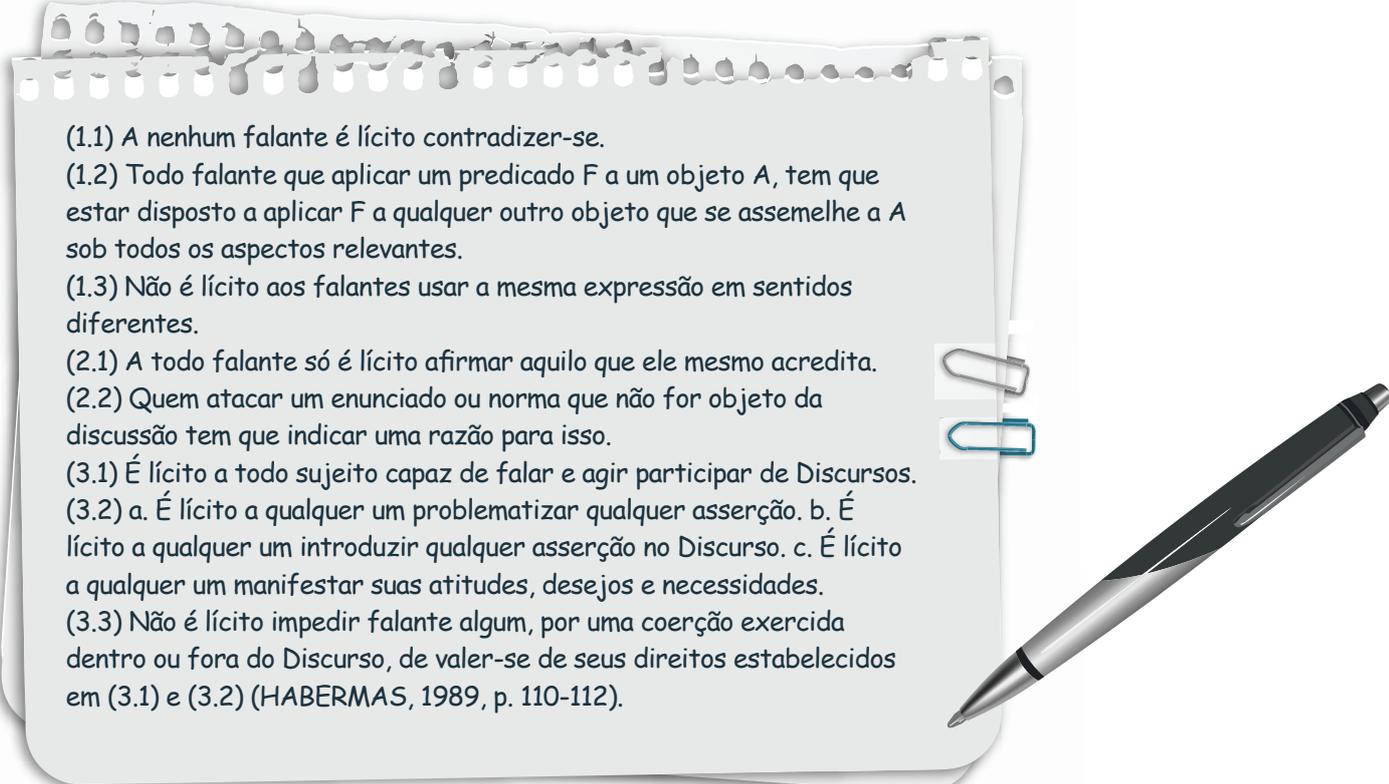
A adoção desse novo modelo de racionalidade representa um novo modo de estar e de agir no mundo, possibilitando a construção de um agir comunicativo (HABERMAS, 2012) no qual se estabelece uma relação direta entre os indivíduos envolvidos, com abertura

para a crítica, para o diálogo e o consenso. Isso não significa, necessariamente, a existência de acordos harmônicos, pois

[...] o termo consenso não significa um entendimento último sobre uma questão, mas é o que se pretende com a comunicação mediada pelo entendimento mútuo, entendimento que não significa uma “posição única”, mas uma maneira de acordar provisória e dialeticamente pontos em comum que podem ser revistos. Trata-se de um horizonte de possibilidades (ALMEIDA, 2010, p. 44).

Sendo assim, encontramos na racionalidade comunicativa uma aposta na capacidade da comunicação, por meio da linguagem, de gerar entendimentos possíveis e consensos provisórios que invalidam a ideia de um conhecimento único e estático oriundo da racionalidade instrumental.

Há, aqui, contribuições relevantes para (re)pensarmos e (re)construirmos os modelos de formação de professores: fundamentada na racionalidade comunicativa. Nessa perspectiva a formação continuada deve considerar os diferentes atores-autores envolvidos no processo e valorizar seus saberes teórico-práticos, constituindo-se em um espaço democrático e colaborativo. A formação pode, assim, se constituir em uma ação comunicativa, na medida em que garante espaços discursivos (CARVALHO, 2018; SILVA, 2019a), requerendo, para tanto, condições específicas:

- 
- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se.
 - (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A, tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes.
 - (1.3) Não é lícito aos falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes.
 - (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele mesmo acredita.
 - (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso.
 - (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.
 - (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
 - (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (HABERMAS, 1989, p. 110-112).

Em suma, o discurso só pode se dar em situações cuja comunicação esteja livre de restrições e de coações, nas quais os participantes possam contribuir com sinceridade, expressando-se abertamente sobre o que desejarem. Evidencia-se que o agir comunicativo instaura uma relação reflexiva na qual os enunciados precisam ser reconhecidos intersubjetivamente, o que coloca o falante em posição de dependência da cooperação dos outros integrantes do grupo. Nessa linha, os processos de aprendizagem e de produção de conhecimento não são solitários (BANNEL, 2006), o que revela o caráter crítico e coletivo dessa relação reflexiva, ou seja, da autorreflexão, por nós chamada de autorreflexão colaborativo-crítica.

Toda a nossa defesa exposta neste texto caminha no sentido da superação da racionalidade instrumental que, ainda presente nos processos de formação inicial e continuada de professores, tende a subsidiar as concepções e as práticas pedagógicas desses profissionais. Falamos, aqui, em avançar na construção de concepções formativas de natureza crítica e comunicativa (HABERMAS, 2012) e, assim, sustentar ações comunicativas, com expressivas possibilidades de mudanças que favoreçam a transformação das escolas em espaços cada vez mais inclusivos.

Nesse contexto, nossa escolha teórico-metodológica sustenta-se no pressuposto de que a educação empreenda **pesquisa com os professores** e não para ou sobre os professores, Carr e Kemmis (1988, p. 171) destacam que a “[...] missão plena de uma ciência educacional crítica requer que os participantes colaborem na organização de sua própria ilustração, e que estes tomem decisões sobre como transformarão suas situações” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 171, tradução nossa). Para esses autores, as

[...] tarefas de uma ciência educativa crítica não podem dissociar-se das realidades práticas da educação nas escolas e nas classes concretas, como tampouco da realidade política de que as escolas mesmas são expressões históricas concretas da relação entre educação e sociedade (CARR; KEMMIS, 1988, p. 171, tradução nossa).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica coloca os participantes em situações de indagação autorreflexiva, levando à denúncia das contradições existentes nos atos educativos e sociais e, conseqüentemente, ao questionamento, à compreensão e à

ressignificação das suas práticas (CARR; KEMMIS, 1988). Nesse movimento, os profissionais envolvidos podem ir se constituindo em pesquisadores de suas próprias práticas, produzindo conhecimentos com os seus pares, de forma colaborativa e crítica. Vislumbramos, aqui, a possibilidade de emancipação dos sujeitos pela via do conhecimento (HABERMAS, 2012).

Evidencia-se, com isso, o caráter formativo ou pedagógico da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Nesse sentido, concordamos com Franco (2005, p. 489) quando destaca o caráter pedagógico de uma pesquisa-ação crítica que “[...] cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”. Esse aspecto também é ressaltado por Barbier (2007) ao enfatizar a participação dos sujeitos atores-autores do contexto investigado:

A pesquisa-ação torna-se uma ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único da reconstrução racional pelo ator social [...] A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (BARBIER, 2007, p. 59).

É a partir desse compromisso ético-político que temos pensado e desenvolvido a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Acreditamos que esse movimento de pesquisa é capaz de desencadear processos de formação continuada nos quais os professores possam refletir coletivamente sobre suas práticas e, em especial, sobre as concepções que as norteiam, buscando fortalecê-las ou mesmo reconstruí-las, em “[...] um constante movimento de espirais autorreflexivas de planejamento, ação, observação e reflexão, tendo como premissas a crítica e a colaboração” (ALMEIDA; LORETO, 2008).

A defesa por essa perspectiva de formação continuada nos leva a necessidade de **construção de princípios e metodologias** que nos permita propor e realizar formações sustentadas na racionalidade comunicativa e na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Como já

mencionamos, uma formação que se pretenda crítica e comunicativa requer a garantia de espaços discursivos. Assim, os esforços do GRUFOPEES nos últimos anos têm sido na construção de currículos de formação continuada desenvolvidos por meio de **grupos de estudo-reflexão** (ALMEIDA, 2016; ALMEIDA, SILVA, ALVES, 2017). O foco está na constituição e desenvolvimento de grupos nos quais os participantes buscam organizar seus processos de aprendizagem e propor ações de mudança por meio da autorreflexão crítica. Temos sustentado epistemologicamente em três pressupostos:

A

a escuta sensível (BARBIER, 2002) das demandas e necessidades de cada participante do grupo;

B

na constituição de espaços discursivos (CARVALHO, 2018; SILVA, 2019a) que priorizem o diálogo e o entendimento mútuo (HABERMAS, 2012) e

C

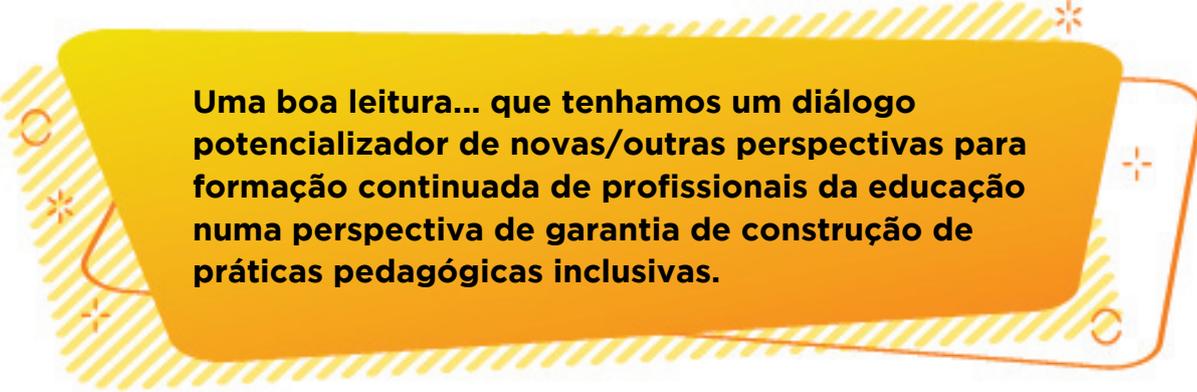
na autorreflexão crítica capaz de gerar a conscientização dos momentos reprimidos, ocultos ou distorcidos pelo processo histórico do conhecimento, permitindo a reelaboração e o redescobrimto do interesse fundamental da emancipação (FREITAG, ROUANET, 2001, p. 13, grifo nosso).

Esperamos que este livro contribua com pesquisadores, gestores e professores que se dedicam a construir conhecimentos, políticas e práticas de formação continuada para os profissionais da educação. Vale considerar que a proposta abordada se constitui como uma fonte de inspiração e de estímulo para que os próprios profissionais possam pensar e encontrar outros modos possíveis de “formar-se” nos diferentes contextos educativos, e não como um manual fechado a ser aplicado.

Fazemos assim, o convite a uma leitura autorreflexiva crítica, individual e colaborativa, que possa “[...] **transformar** tanto a prática quanto o próprio profissional, transformando as maneiras

pelas quais eles entendem suas práticas e as situações sociais em que essas práticas são conduzidas” (CARR, 2019, p. 18, tradução nossa).

O livro está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro essa contextualização geral em que apresentamos parte do caminho investigativo percorrido que culmina nesta obra. O segundo demarca a perspectiva teórico-metodológica e epistemológica que nos permite conceber e praticar a formação continuada pela via de grupos de estudo-reflexão, abre espaço para as seguintes questões: “Por onde começar?”, “Como desenvolver?” e “Aonde queremos chegar?” — cada uma abordada separadamente nos capítulos três, quatro e cinco. Assim, o terceiro capítulo explicita o primeiro movimento necessário para a construção de um grupo de estudo-reflexão, isto é, a primeira função mediadora da relação teoria-prática habermasiana. O quarto capítulo disserta sobre os processos de aprendizagem do grupo de estudo-reflexão, ou seja, a segunda função mediadora da relação teoria-prática habermasiana. O quinto capítulo salienta a necessidade da organização das ações, ou melhor, a terceira função mediadora. O sexto capítulo, por sua vez, evidencia as considerações finais.



Uma boa leitura... que tenhamos um diálogo potencializador de novas/outras perspectivas para formação continuada de profissionais da educação numa perspectiva de garantia de construção de práticas pedagógicas inclusivas.



**EM QUAIS BASES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PODEM SUSTENTAR-SE
OS GRUPOS DE
ESTUDO-REFLEXÃO?**



O que entendemos por formação continuada de professores?



O PROFESSOR COMO SUJEITO DE CONHECIMENTO

é o ponto central de nossa perspectiva e isso só é possível porque concebemos teoria e prática como complementares e inseparáveis, ou seja, em uma relação dialética. O trabalho docente é, assim, carregado de saberes teóricos e práticos que o professor produz a partir de suas experiências profissionais. Portanto ele não é

um simples técnico, e suas práticas estão sempre, consciente ou inconscientemente, sustentadas em teorias. Desse modo, a formação continuada do professor deve levar em conta as suas vozes e os seus saberes, pois os professores podem aprender uns com os outros a partir de processos coletivos, ou melhor, colaborativos de reflexão-crítica sobre suas próprias práticas (CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2013).

A constituição de grupos de estudo-reflexão coloca-se como uma alternativa

para romper com os modelos tradicionais de formações, nos quais os profissionais geralmente são ouvintes, criando

espaços de diálogo, de troca e de aprendizagem mútua.

Um grupo de estudo-reflexão requer um envolvimento e uma participação ativa de todos os sujeitos que estão implicados com suas próprias formações.





A teoria crítica-emanipatória de Habermas como sustentáculo dos grupos de estudo-reflexão

Habermas (2012, 2013, 2014) considera que os diferentes conhecimentos estão intrinsecamente atrelados aos também diferentes interesses humanos. Opõe-se, portanto, à pretensão de neutralidade aclamada pelas ciências naturais positivistas e assume a indissociabilidade entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática, entre concepção e ação, categorias que, como unidades dialéticas, não podem ser consideradas isoladamente. A práxis emerge, assim, como um dos pilares da teoria crítica habermasiana (ALMEIDA, 2010), o que o leva a criticar a predominância da racionalidade instrumental, de caráter estritamente técnico e prático nas relações humanas, justamente por inviabilizar a autorreflexão e, com isso, servir a processos de dominação de uns sobre os outros.

Pode-se afirmar que as formações tradicionais de professores estão, em grande medida, ancoradas em um tipo de racionalidade instrumental que hierarquiza conhecimentos e sujeitos.

Como possibilidade, Habermas (2012, 2013, 2014) **propõe a construção de uma racionalidade comunicativa que, a partir da adoção da práxis, favoreça a reflexão-crítica e a emancipação dos sujeitos** por meio de interações assentadas em acordos racionais e entendimentos intersubjetivos. Nela, **os interesses deixam de ser individuais e passam a representar um coletivo.**

A adoção desse novo modelo de racionalidade possibilita um novo modo de estar e agir no mundo, possibilitando a construção de um

agir comunicativo (HABERMAS, 2012), orientado ao entendimento mútuo, no qual se estabelece uma relação direta entre os indivíduos envolvidos, havendo abertura para a crítica, o diálogo e consensos provisórios.



Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS, 2012, p. 367).

A partir do agir comunicativo, podemos pensar em uma outra forma de produção de conhecimentos e de formação de professores, agora concebidos como atores e autores de seus contextos. Defendemos, assim, que a formação continuada de professores concretize-se em espaços discursivos em que todos tenham seus espaços de fala garantidos e que as discussões constituam-se em movimentos de reflexão-crítica sobre as práticas, comprometidos com a emancipação, o que requer o desvelamento das condições e contradições da realidade e o compromisso com a sua transformação, visando a um mundo mais justo e democrático.

A pesquisa-ação como propulsora de grupos de estudo-reflexão nos contextos educativos



Nossa aposta em grupos de estudo-reflexão como uma possibilidade para a formação continuada de professores emerge da pesquisa-

ação colaborativo-crítica, por sua vez sustentada pela teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), cuja finalidade “[...] é a de atrair todos participantes numa comunidade orientada ao entendimento e consenso mútuo, [...] e tenha uma ação comum que satisfaça a todos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 2010, tradução nossa). A partir da leitura desses autores, Almeida (2004) destaca que há conflitos de natureza pessoal, educativa, social e cultural na convivência de qualquer grupo, sendo “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhora 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 (ALMEIDA, 2004, p. 69). “A natureza colaborativa da pesquisa-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existentes que impedem a mudança: organiza os praticantes em grupos colaborativos com o objetivo de sua própria conscientização [...]” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 211, tradução nossa).



AS TRÊS FUNÇÕES MEDIADORAS DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Objetivando a conscientização e o aperfeiçoamento das condições sociais e materiais em que ocorrem as práticas pedagógicas e/ou educativas, lançamos mão da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) e acreditamos que os grupos de estudo-reflexão podem ser implementados a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática:

- A** a elaboração de teoremas críticos;
- B** os processos de aprendizagem do grupo; e
- C** a organização das ações.

Consideramos que, embora os grupos de estudo-reflexão precisem iniciar seu processo de formação pela primeira função mediadora (elaborando seus teoremas críticos) e objetivem chegar à terceira e última função mediadora (organização das ações), há, na maioria das vezes, um entrecruzamento entre as três funções. A segunda função mediadora (processos de aprendizagem do grupo), por exemplo, perpassa todo o processo vivido pelo grupo, desde a elaboração inicial das hipóteses e propostas de estudo, até a organização das ações.

Carr e Kemmis (1988, p. 158, tradução nossa) explicam essas três funções da seguinte forma:



[...] a primeira são os elementos teóricos ('teoremas críticos') e a maneira como eles se desenvolvem e são postos à prova; em segundo lugar, são os processos de organização da conscientização, da aprendizagem; e terceiro, são processos para a organização das ações.



Para fins didáticos, tais funções serão apresentadas separadamente neste texto, nos textos seguintes.

POR ONDE COMEÇAR?

— A ELABORAÇÃO DOS TEOREMAS CRÍTICOS NA PRIMEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA





Entendemos que para iniciar um grupo de estudo-reflexão, seja na escola ou na secretaria de educação, é preciso a parceria entre, ao menos, dois profissionais que tenham o desejo de se constituir grupo, colaborando com o crescimento um do outro. **Esses profissionais podem disparar o processo de formação em seus contextos e, temporariamente, assumir a mediação do grupo,** buscando sempre envolver seus pares, também sujeitos de conhecimento e capazes de linguagem.

Temporariamente porque a mediação pode e deve ser compartilhada!



Assim, quando o grupo estiver reunido e organizando suas hipóteses e seu processo de aprendizagem, poderá refletir e definir como se dará a alternância de mediadores.

O mediador precisa ser um facilitador do diálogo e da resolução de conflitos, comprometido com a autonomia dos sujeitos,

o que, sem dúvida, desafia-nos, pois estamos todos “[...] acostumados com as metodologias e estratégias tecnicistas, pouco dialógicas” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 113). A escuta sensível, enquanto uma postura empática diante dos outros que compõem o grupo, proposta por Barbier (2007) para os pesquisadores da pesquisa-ação, precisa também ser assumida pelo profissional que se propõe a fazer a mediação. “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).





LEVANTAMENTO DE DEMANDAS

O primeiro momento visando à construção de um **grupo de estudo-reflexão precisa se configurar em um espaço discursivo, no qual os profissionais possam dialogar livremente sobre os desafios e dificuldades por eles vivenciadas, sem qualquer tipo de coerção ou coação.** Trata-se da primeira função mediadora da relação teoria-prática, na qual os profissionais elaboram, principalmente a partir de suas experiências práticas e de seus interesses individuais, seus teoremas críticos ou hipóteses que posteriormente serão colocados à prova pelo grupo. Desse modo, a partir das hipóteses dos profissionais participantes, define-se, provisoriamente, os temas ou assuntos que serão estudados por todo o grupo.

Dependendo da quantidade de encontros previstos para estudo, pode-se delimitar um ou dois encontros para o levantamento das demandas. Mas é preciso haver flexibilidade para atender aos interesses de cada grupo, até porque nessa perspectiva assume-se a necessidade de uma avaliação processual, que pode levar a mudanças identificadas pelos sujeitos e acordadas com o próprio grupo.

É importante que os participantes reflitam coletivamente, nesse momento, sobre os interesses e os objetivos do grupo de estudo-reflexão: é preciso chegar a um consenso provisório acerca do interesse/objetivo comum, em detrimento dos individuais.

Assim, o grupo começa a decidir os temas sobre os quais se debruçarão e aonde querem chegar com o término do processo de formação. Desse modo, não proporemos, aqui, um currículo de formação continuada.

Mas como disparar essa discussão? Quais estratégias podem ajudar no levantamento das demandas formativas?



Diversas estratégias podem ser utilizadas para disparar esse movimento: dinâmicas, vídeos, músicas, imagens e textos podem contribuir para sensibilizar e/ou instigar a reflexão. Inicialmente, os profissionais podem pensar/registrar, individualmente, em duplas e/ou trios, seus interesses formativos para, em seguida, compartilhar e discutir com o grupo. De todo modo, é importante que o grupo reflita sobre questões que levem à identificação dos objetivos que são comuns aos participantes, para, depois, chegar a um consenso provisório.

Tomando a nossa pesquisa como exemplo, dado o compromisso inicial com a inclusão escolar de alunos PAEE, iniciamos com uma dinâmica que buscava questionar os estereótipos que costumam marcar os alunos PAEE e a influência desses estereótipos nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, conseguimos discutir a relação teoria-prática, evidenciada pelas concepções que influenciavam as ações durante a dinâmica, bem como aproximar os sujeitos que compunham o grupo. Aproveitamos o primeiro dia para explicar a proposta teórico-metodológica do grupo de estudo-reflexão, o que incluiu a perspectiva de formação continuada adotada. Após alguns diálogos, os profissionais responderam, em duplas, algumas questões que foram posteriormente partilhadas com o grupo e orientaram os diálogos no sentido de organizar as demandas formativas e a organização dos encontros. Tais atividades estão descritas nos quadros 1 e 2. Já a imagem 1 apresenta parte de uma atividade desenvolvida por uma professora.



DINÂMICA: ESTEREÓTIPOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Em pequenos cartazes, escrevemos três estereótipos acompanhados de ações a serem seguidas:

- a)** Sou confiável! Ouça-me;
- b)** Sou arrogante! Conteste-me;
- c)** Sou tagarela! Ignore-me.

Convidamos, então, três profissionais para participar, respondendo para o grupo as seguintes perguntas:

- a)** Você já presenciou alguma situação de preconceito na escola? O que você pensa sobre isso?
- b)** Como você vê o atual momento político brasileiro? Quais são suas expectativas com as eleições de 2018?
- c)** Quando criança, você gostava de estudar? Conte-nos algumas lembranças de sua vida escolar.

Para cada profissional participante da dinâmica, mostrávamos, sem que ela visse, o cartaz escolhido e, enquanto, ela respondia, o grupo reagia conforme a atitude sugerida no cartaz. Desse modo, a primeira profissional foi acolhida pelo grupo, a segunda afrontada e a última ignorada. Logo após, cada uma expôs a sensação causada pela experiência e, de imediato, relacionaram com o cotidiano da escola e com as concepções que, por vezes, são criadas e disseminadas no ambiente escolar. Refletimos também sobre a relação teoria-prática, concepção-ação.

- 1) Quais práticas queremos que sejam repensadas?
- 2) Em que precisamos aprofundar nossos conhecimentos? O que estudaremos? Quem definirá?
- 3) Como nos organizaremos enquanto grupo? Quem serão os mediadores?
- 4) Experimentaremos a construção de novas propostas e práticas?
- 5) Que objetivos temos em comum?

① Planejamento;
Equipe pedagógica;
Trabalho colaborativo.

② Na adaptação do currículo escolar para os alunos com necessidades especiais e dificuldade de aprendizagem.
Métodos e novas práticas.

③ • Por ano/turma a cada 15 dias.
• Os próprios membros

REFLEXÃO SISTEMATIZADA

REFLEXÃO SISTEMATIZADA: ATIVIDADE EM DUPLA

A ATIVIDADE A SEGUIR CONSISTIA EM UMA REFLEXÃO EM DUPLAS QUE, APÓS SISTEMATIZADAS POR ESCRITO, FORAM COMPARTILHADAS E DEBATIDAS COM TODO O GRUPO, BUSCANDO DEFINIR O INTERESSE/OBJETIVO COMUM E, COM ISSO, OS PRIMEIROS TEMAS A SEREM ESTUDADOS NO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO. ELA CONTINHA AS SEGUINTEs QUESTÕES:

A) QUAIS PRÁTICAS QUEREMOS QUE SEJAM REPENSADAS?

B) EM QUE PRECISAMOS APROFUNDAR NOSSOS CONHECIMENTOS? O QUE ESTUDAREMOS? QUEM DEFINIRÁ?

C) COMO NOS ORGANIZAREMOS ENQUANTO GRUPO? QUEM SERÃO OS MEDIADORES?

D) EXPERIMENTAREMOS A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS E PRÁTICAS?

E) QUE OBJETIVOS TEMOS EM COMUM?

COMO DESENVOLVER?

— OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM
DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO:
A SEGUNDA FUNÇÃO DA
RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA



A partir do consenso, geralmente provisório, dos objetivos e temas a serem estudados – que acabarão constituindo o currículo do grupo de estudo-reflexão –, tem início, de forma mais sistemática, o momento de aprendizagem do grupo (a segunda função da relação teoria-prática).

A segunda função é a organização de processos de ilustração nos quais os teoremas críticos serão aplicados e testados de maneira única através do início de processos de reflexão que ocorrem dentro dos grupos imersos na ação e reflexão sobre eles. A organização da ilustração é a organização dos processos de aprendizagem do grupo; trata-se, antes, de um processo de aprendizado sistemático que visa desenvolver o conhecimento sobre as práticas que são consideradas e as condições em que elas ocorrem. A organização da ilustração é uma atividade humana, social e política; neste caso, o critério será que as conclusões alcançadas devem ser autênticas para os indivíduos protagonistas e comunicáveis dentro do grupo (isto é, devem ser mutuamente compreensíveis) (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159, grifo nosso, tradução nossa).

Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem do grupo são garantidos, em primeiro lugar, pelo compromisso dos seus integrantes com o próprio processo de aprendizagem, certamente relacionado aos interesses coletivos. Em segundo lugar, é imprescindível que tais integrantes proponham-se, para além de seus interesses estritamente ligados às suas práticas pedagógicas, a aprender a constituir um grupo, o que, ao nosso ver, exige assumir uma postura participativa em todos os momentos, construindo colaborativamente o processo formativo – questionando, provocando seus pares, com abertura para ser reafirmado ou mesmo negado por eles.

Sendo assim, os processos de aprendizagem do grupo de estudo-reflexão somente se darão em ambientes em que a comunicação seja livre de pressões e de hierarquizações, para que todos tenham a oportunidade de se colocar igualmente diante do grupo.



Um aspecto fundamental deste processo será que todos os presentes possam intervir igualmente para levantar questões e fazer sugestões, e desfrutar das mesmas oportunidades para levantar e verificar os postulados de validade. Afinal, se todos os membros não puderam participar plenamente da discussão, não será possível assegurar que as conclusões alcançadas representem na realidade o melhor do pensamento do grupo (CARR; KEMMIS, 1988, p. 160, tradução nossa).

Falamos, assim, de um espaço discursivo que pressupõe:

(a) **publicidade e inclusividade:** ninguém que pudesse fazer uma contribuição relevante com relação à pretensão de validade controversial deve ser excluído; (b) **iguais direitos de se engajar em comunicação:** todo mundo dever ter a mesma oportunidade de falar sobre o assunto discutido; (c) **exclusão de enganação e ilusão:** participantes devem ser sinceros no que eles dizem; e (d) **ausência de coerção:** a comunicação deve ser livre de restrições que impeçam o melhor argumento a ser levantado e que determinem o resultado da discussão (HABERMAS, 1999 apud BANNEL, 2006, p. 59, grifos nossos).

Nesse espaço discursivo, o grupo de estudo-reflexão experienciará seus processos de aprendizagem, a partir de um movimento de colaboração com seus pares. É importante lembrar que, conforme explicitado anteriormente, a rotatividade de mediadores contribui sobremaneira com esses processos, 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. É também no espaço discursivo, que vai sendo intensificado ou aprimorado no decorrer de todos os três momentos da formação (ou das três funções da relação teoria-prática), que o grupo de estudo-reflexão começa a organizar as ações, aspecto que abordaremos a seguir.

O grupo poderá, assim, experimentar um processo de formação continuada alicerçado no agir comunicativo, assim explicado por Habermas (1981/1984, apud BANNELL, 2006, p. 82):

Falarei do agir comunicativo quando as ações dos agentes envolvidos são coordenadas não por meio de cálculos egocêntricos de sucesso, mas por meio de atos para se alcançar entendimento. No agir comunicativo, participantes [...] proseguem seus fins individuais sob a condição de que podem harmonizar seus planos de ação com base em definições em comum [...]. Assim, a negociação da definição da situação é um elemento essencial [...] para o agir comunicativo.

ALGUMAS POSSIBILIDADES

Parece-nos primordial que o **grupo de estudo-reflexão seja relativamente pequeno para garantir o espaço discursivo que vislumbramos.** Caso isso não seja possível, cada grupo precisará pensar em alternativas que atendam tanto a sua realidade quanto os princípios teórico-metodológicos assumidos nesse tipo de formação. Assim, o grupo poderá, por exemplo, ser dividido em grupos menores que viabilizem a participação de todos e, em alguns momentos-chave, reunir-se com o todo.



Obviamente, **as atividades desenvolvidas dependerão do contexto e do objetivo do grupo de estudo-reflexão.** Mas, de modo geral, pensamos que os mediadores devem considerar, na organização dos processos de aprendizagem, os seguintes pontos:

A uso de diferentes fontes disparadoras de reflexões (músicas, vídeos, imagens, textos etc.);

B

momentos de reflexão individual e/ou momentos de reflexão em pequenos grupos (duplas, trios ou quartetos, por exemplo);

C

momentos de sistematização individual e/ou coletiva (textos, ilustrações, mapas-conceituais, em suportes pessoais ou cartazes, por exemplo); e

D

momentos de reflexão coletiva (com todo o grupo).

Acreditamos que a sistematização/registro, seja individual ou coletiva, constitui-se também em um importante momento de reflexão e salientamos que a necessidade de que todas as reflexões individuais e/ou em pequenos grupos sejam também compartilhadas com todo o grupo de estudo-reflexão, via apresentações orais ou mesmo compartilhamento do material de registro. Há sempre a necessidade de discussão para que o grupo chegue a um entendimento mútuo sobre as questões estudadas.

ALGUNS REGISTROS DE NOSSA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE”.





3º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão – UFES
(reflexão individual sistematizada)



6º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão – UFES
(reflexão individual sistematizada)



Reunião com equipe da
Secretaria Municipal de Educação UFES



Grupos de Estudo Reflexão de Domingos Martins/ES



Grupo de Estudo-Reflexão de Gestores de Educação Especial (GERGEES - Serra/ES)



Grupo de Estudo-Reflexão de Gestores de Educação Especial (GERGEES - UFES)



AONDE QUEREMOS CHEGAR?

**— A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES
OU A TERCEIRA FUNÇÃO DA
RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA**



Entendemos que os esforços dos profissionais para com seus processos formativos vinculam-se a interesses que, no caso do grupo de estudo-reflexão, estão alinhados aos objetivos comuns do coletivo de profissionais que o integram. Tais interesses costumam emergir a partir de demandas ligadas ao exercício da profissão e tendem a buscar algum tipo de mudança. Nesse sentido, a autorreflexão colaborativo-crítica contribui tanto com os processos de aprendizagem do grupo quanto com as transformações desejadas, a partir da formação e da emancipação dos próprios sujeitos, pois a autorreflexão colaborativo-crítica supera

[...] o intento de interpretar as causas de nossas questões e problemas, avançando para a busca de situações que as transformem. Portanto, contribui para que a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade (ALMEIDA, 2004, p. 58).

Assim, a formação continuada de profissionais da educação deve ter como premissa a organização de ações transformadoras. Afinal, por que razão continuaríamos nos formando senão para mudar/melhorar nossas práticas e a realidade educativa de modo geral? Tais ações também precisam ser pensadas junto com todos os profissionais do grupo, pois são uma forma de “condução da luta política” e exigem a seleção de estratégias apropriadas para a resolução das questões e situações postas e para a condução da própria prática. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa),

O critério pelo qual a organização da ação pode ser julgada é que as decisões devem ser prudentes; o que significa que as decisões devem ser tais que aqueles que intervêm na atividade possam realizá-las sem se expor a riscos desnecessários. Isso, por sua vez, 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

A organização das ações por parte do grupo poderá contemplar diferentes atividades, dentre as quais destacamos:

A a elaboração colaborativa de projetos de intervenção pedagógica, planos de ação etc.;

B a elaboração colaborativa de documentos oficiais, políticas municipais etc.;

C a organização colaborativa de eventos, como colóquios, seminários, rodas de conversa etc.;

D produção colaborativa de livros, artigos etc. de eventos, como colóquios, seminários, rodas de conversa etc.;

Vale ressaltar que se objetiva, além de planejar, implementar tais ações nos diferentes contextos educativos.



Atividade não presencial
(frente)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO ESCOLAR: A AUTORREFLEXÃO CRÍTICO-COLABORATIVA COMO
POSSIBILIDADE

Orientações para a elaboração da atividade final não-presencial

Buscando promover uma reflexão teórico-prática sobre as possibilidades de constituição de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão de todos os alunos no contexto da sala de aula comum, propomos para esse momento a **elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica que contemple as diferenças dos alunos, com destaque para aqueles que integram o público-alvo da educação especial.**

Tal proposta de intervenção pedagógica pode se constituir em um **plano de ação**, um **projeto pedagógico** ou mesmo um **plano de aula**, desde que, nesse caso, também sejam detalhados os **objetivos**, a **metodologia**, as **estratégias** e a **avaliação** da(s) aula(s).

O texto deve apresentar:

- a) **Introdução:** Apresentação do contexto (sala de aula, de recursos, escola), da complexidade e dos desafios que se colocam no trabalho com as diferenças e no processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, justificando a necessidade da proposta pedagógica que será apresentada;
- b) **Revisão de literatura e aportes teóricos:** diálogo com outras pesquisas e teorias que irão sustentar a proposta de intervenção pedagógica. Aqui vocês poderão utilizar os **textos trabalhados no curso**, bem como outros que desejarem;
- c) **Proposta de intervenção:** descrever a proposta pedagógica (o plano de ação, o projeto pedagógico ou o(s) plano(s) de aula(s)), detalhando o tema, os objetivos, o período, as disciplinas envolvidas, as atividades e a avaliação;
- d) **Considerações finais:** fechamento do texto com reflexões críticas. Os professores que já colocaram em prática a proposta pedagógica devem apresentar uma análise/avaliação,

Atividade não presencial
(verso)



ou seja, uma reflexão sobre a prática. Aqueles que, dado o tempo, não conseguiram efetivar as ações propostas devem indicar em que momento do ano letivo de 2019 pretendem desenvolvê-las;

e) **Referências:** Listar as referências bibliográficas utilizadas no texto;

Textos estudados no curso:

ALMEIDA, M.L. Que bases teórico-metodológicos sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, M.L.; MARTINS, I.O.R. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória: GM, 2009.

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.

AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: Trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2011, 11 ed. p. 73-94.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

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>. Acesso em: 30 jul. 2011.

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/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006, 4 ed.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. D. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. Cap. 2, p. 58-81.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca na colaboração. In: ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2011, 11 ed. p. 95-117.

SACRISTAN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

AS PROPOSTAS DE AÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

De modo geral, os profissionais que desenvolveram e compartilharam seus textos escritos projetaram ações que tomavam como base a colaboração entre outros profissionais e a aprendizagem dos alunos PAEE em sala de aula comum. A título de ilustração, listamos a seguir os principais objetivos dos projetos pedagógicos dos profissionais que integraram o grupo de estudo-reflexão:

- ▶ Fazer com que o aluno PAEE se sinta pertencente àquele/a grupo/espço/professora;
- ▶ Fazer com que o aluno permaneça na sala de aula comum e participe do processo de ensino-aprendizagem com sua turma;
- ▶ Dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos; Propiciar uma maior e melhor motivação para as aprendizagens;
- ▶ Desenvolver a autonomia e a criatividade;
- ▶ Promover a participação da família na escola;
- ▶ Intervir em parceria/colaboração na sala de aula;
- ▶ Assegurar mecanismos que usem a inovação de práticas pedagógicas;
- ▶ Proporcionar experiências favorecedoras de relações interpessoais positivas, criando atitudes e hábitos positivos de relacionamento e cooperação;
- ▶ Avaliar o processo educativo dos alunos.

A seguir destacamos algumas reflexões importantes presentes nos projetos das profissionais:

Antes de se iniciar/desenvolver o trabalho pedagógico, se faz necessário fazer uma avaliação do processo ensino-aprendizagem do aluno, a partir daí teremos um norte para elaboração do mesmo.[...] Em planejamento com os demais professores e corpo técnico da escola, identificaremos o primeiro passo a ser tomado para darmos início ao processo de intervenção para alcançar a aprendizagem do aluno Daniel, com o objetivo de identificar e eliminar possíveis barreiras que impedem a participação plena do aluno nos tempos e espaços da

O apoio será desenvolvido de acordo com as necessidades dos alunos, as características da turma e em parceria com o professor do ensino regular. [...] será direto, cooperativo, individual e em pequenos grupos, dentro e/ou fora da sala de aulas. As atividades/estratégias e materiais serão diversificados e atrativos na tentativa de um maior envolvimento das crianças, de forma a aumentar a motivação, a autoestima, a confiança e o sucesso escolar. A componente lúdica bem como as TICs serão também ferramentas utilizadas (AUXILIAR DE ALFABETIZAÇÃO).

[...] Não basta apenas ter o aluno público-alvo da educação especial matriculado, é necessário incluí-lo em todo o processo de ensino-aprendizagem, para isso, em planejamento com a professora regente, serão realizadas algumas adaptações para o aluno Miguel nas atividades propostas para a turma, para que o mesmo se sinta pertencente, pois assim perceberá que sua atividade será a “mesma”, com apenas algumas adaptações levando em conta suas limitações (PROFESSORA DE SALA COMUM).

A turma é um grande aliado nessa mediação. Pelo menos uma atividade do dia deve envolver todos os alunos e ser voltada para a construção do sentimento de pertencimento ao grupo, contribuindo para que ele [o aluno PAEE] vá, progressivamente, permanecendo mais em sala de aula e tenha mais atenção no que é proposto (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Os trabalhos dessas profissionais levavam em conta as demandas oriundas dos seus contextos de atuação e constituíram um primeiro e importante exercício de sistematização das ações pedagógicas que elas já estavam colocando em prática ou pretendiam praticar. Algumas revelavam o desejo de implementar o projeto pedagógico no ano letivo de 2020, tendo em vista que a formação deu-se entre os meses de setembro e dezembro de 2018. Mais uma vez, ressaltamos o caráter ilustrativo desse compartilhamento de produções dos projetos pedagógicos tomados como propostas de ações dos profissionais do grupo de estudo-reflexão. Temos como interesse, nesse momento, valorizar tais propostas como possibilidades reais de pequenas, mas significativas, mudanças nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.



Considerações



Finais



Nesta obra ocupamo-nos em compreender **a formação continuada de professores pela via de grupos de estudo-reflexão** como uma alternativa à lógica tradicional de formação docente. Propomos, assim, uma outra lógica, **sustentada na racionalidade comunicativa** (HABERMAS, 2012), que favoreça a **construção de processos formativos colaborativos e críticos**, garantindo a participação ativa dos professores e demais profissionais da educação, autores-atores de seus contextos, bem como de seus processos de aprendizagem.

Ao longo da última década, o GRUFOPEES - CNPq/UFES tem teorizado sobre os grupos de estudo-reflexão a partir de diferentes estudos que tomam a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórica, metodológica e epistemológica em investigações que têm como objeto de pesquisa a formação continuada de professores e gestores educacionais, considerando os processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial.

Neste momento, apresentaremos algumas reflexões acerca dos grupos de estudo-reflexão como perspectiva teórico-metodológica para a formação continuada de profissionais da educação, reunindo apontamentos anteriormente dispostos.

Os grupos de estudo-reflexão configuram-se, em espaços-tempos de diálogo em que todos os participantes, buscam por meio de atos de fala, expor seus argumentos visando alcançar o entendimento mútuo e o consenso provisório (HABERMAS, 2012). A busca por esse entendimento e pelo consenso conforme postulado por Habermas, porém, requer a construção de uma “identidade” para esse grupo que certamente precisará de um objetivo comum. Falamos, assim, de um coletivo de pessoas que, comprometidas com um único objetivo, superam seus interesses individuais primários e projetam um interesse coletivo, do grupo ao qual começam a integrar e a construir. O grupo de estudo-reflexão, portanto, vai sendo estabelecido a partir de um processo colaborativo instituído pelos seus integrantes, na mesma medida em que começam a assumir os interesses e objetivos comuns

ao próprio grupo, necessariamente ligado a processos de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem de um grupo de estudo-reflexão, por sua vez, possuem dinâmica própria e envolvem, obrigatoriamente, estudos e reflexões com vistas a transformação da realidade, em nosso caso específico, da realidade educacional para torná-la mais inclusiva. Desse modo, em um grupo de estudo-reflexão, os profissionais da educação comprometidos com seus próprios processos de aprendizagem, colocam-se em movimentos de autorreflexão colaborativo-crítica, buscando interpretar e transformar suas práticas e realidades locais, envolvendo-se, portanto, num processo formativo de cunho emancipatório (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2012).

Evidenciamos, ao longo desta obra, que compreendemos o grupo de estudo-reflexão como uma perspectiva teórica, metodológica e epistemológica. Nesse sentido, é preciso mais do que um coletivo de pessoas. E é preciso mais do que um grupo que estuda e reflete. Designamos grupo de estudo-reflexão os coletivos que se compõem de maneira democrática e colaborativa, assumindo princípios sem o qual deixariam de ser os grupos de estudo-reflexão aqui defendidos e tornar-se-iam outros grupos, sem qualquer demérito pois, sabemos, outros grupos e outros modos de organização existem.

Daí a necessidade de assinalar os princípios que temos assumido na construção de grupos de estudo-reflexão na/pela universidade e nas/pelas redes de ensino capixabas. Alvo de nossos estudos no GRUFOPEES – CNPq/UFES e no GERGEE (Grupo de Estudo-Reflexão de Gestores de Educação Especial), tais princípios têm sustentado os movimentos formativos do grupo de pesquisa e de todos aqueles que conosco têm apostado na construção de grupos de estudo-reflexão para a formação continuada de gestores de Educação Especial, de professores e de outros profissionais da educação em diferentes contextos capixabas. Quatro princípios que fundamentam os grupos de estudo reflexão estão elencados no item a seguir.

OS QUATRO PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA VIA DE GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO

1

Relação dialética entre teoria e prática

A prática pedagógica possui uma dimensão teórica que precisa ser considerada em qualquer processo formativo comprometido com a produção de conhecimentos e com a transformação e/ou construção de novas práticas. À toda prática subjaz uma teoria e, ao nosso ver, ignorar o aspecto teórico na formação docente seria uma ação mal intencionada ou, no mínimo, inocente.

Teoria e prática não são dimensões opostas da realidade, são complementares e, portanto, estão intrinsecamente relacionadas. Como nos ensina Habermas (2000), o conhecimento (ou a teoria) resulta de um interesse proveniente do contexto da práxis social, não sendo superior ou mesmo anterior à concretude da prática. Assim, o processo de aprendizagem e a construção de conhecimento pela via de um grupo de estudo-reflexão impõe engajamento dos envolvidos para a compreensão da realidade por meio de aprofundamento teórico-prático.

2

O professor como sujeito de conhecimento

Ao compreender a relação dialética entre teoria e prática, podemos superar as dicotomias que sustentam as rasas visões que concebem

o professor como um profissional técnico e concebê-lo como sujeito de conhecimento, ou seja como um profissional que possui e constrói, também, teorias sobre sua própria prática.

Por isso, no contexto de um grupo de estudo-reflexão, pesquisadores e pesquisados, formadores e formandos, mediadores e demais participantes são autores dos seus próprios processos de aprendizagem, formando-se mutuamente. Nesses termos, é imprescindível considerar os saberes-fazeres, os interesses e as demandas de aprendizagem apresentadas pelos professores.

Na prática, são tais interesses e demandas que moldarão toda a formação pela via do grupo de estudo-reflexão, tornando notórias as contribuições dos profissionais que vão se percebendo e se constituindo professores-pesquisadores de suas próprias práticas.

Conforme Carr e Kemmis (1988), nesse processo grupal, os interesses individuais dos participantes podem chocar-se com os interesses do grupo, gerando conflitos. Durante a mediação, é preciso considerar que qualquer decisão coloca em risco a integridade do grupo. Assim,

[...] a ação deve ser decidida cuidadosa e prudentemente, ou seja, os membros devem estar de acordo não só em se submeterem às decisões democráticas do grupo, mas também em subscrevê-las por meio de seu livre compromisso. Isso só será possível, quando a organização da conscientização tiver sido realizada num processo aberto e racional (ALMEIDA, 2004, p. 62).

3

A escuta sensível

A escuta sensível (BARBIER, 2007) viabiliza a compreensão dos desafios, tensões e possibilidades referentes aos cotidianos dos profissionais da educação. Com ela, pode-se assegurar espaços discursivos que garantam aos membros do grupo oportunidade de fala livre de restrições ou coações e a busca pela construção de entendimentos mútuos dos diferentes argumentos visando um diálogo que permita reflexão, aprofundamento e proposição de ações referentes às questões comuns ao grupo.

A escuta sensível é uma atitude mediativa de “escutar/ver” ou, talvez, escutar/ver/perceber/sentir, pois envolve todos os sentidos do pesquisador e está sustentada na empatia. Exige que o pesquisador sinta “[...] o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 2007, p. 94). A escuta sensível aceita e compreende o outro sem julgar, medir ou comparar, o que não significa, obrigatoriamente, concordar e aderir às opiniões do outro. Contudo, nessa relação interativa, pesquisador e sujeitos pesquisados afetam-se mutuamente, ou seja, estão implicados (SILVA, 2019, p. 94).

4

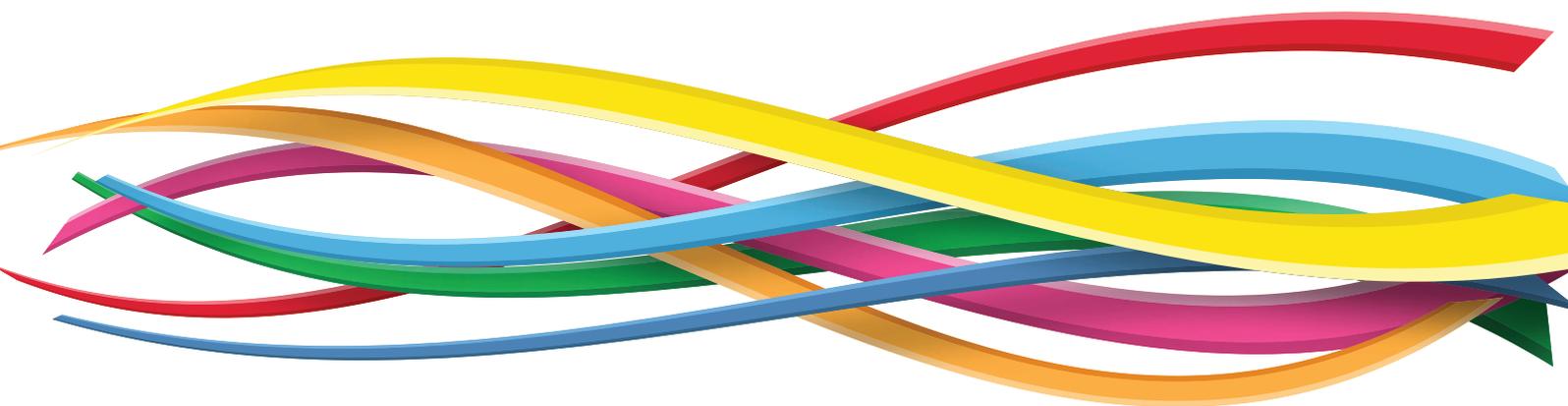
A autorreflexão colaborativo-crítica

Os processos de aprendizagem e as transformações das práticas se tornam possíveis a partir de processos colaborativos de reflexão, em que o grupo reflete coletivamente sobre

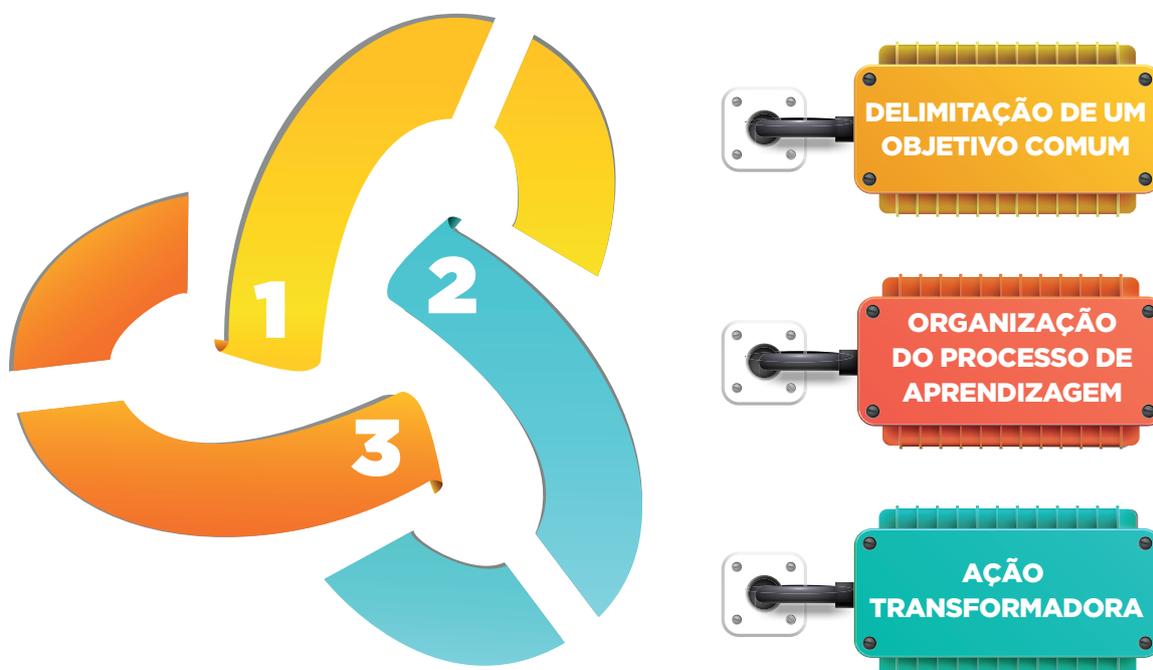
seus problemas e hipóteses, sustentando seus argumentos (a partir da realidade vivida e dos estudos) e encontrando ações e soluções possíveis para transformar a realidade a partir de mudanças em suas próprias práticas.

Por meio da autorreflexão colaborativo-crítica investimos em elaborar estratégias para nossa própria aprendizagem no grupo. Ao mesmo tempo que aprofundamos a compreensão da realidade e os condicionantes que as determinam, novos conhecimentos são construídos por meio de um processo investigativo. A reflexão contínua e colaborativa leva-nos a perceber que o grupo, só se torna grupo a partir do momento em que assume-se que muitas de nossas ideias e convicções iniciais não nos ajudava, sendo preciso empreender muitos esforços, individuais e coletivos, para que fosse possível aprender (ALMEIDA, 2019).

Além de explicitar os pressupostos que subsidiam o planejamento e as ações das formações continuadas organizadas pela via de grupos de estudo-reflexão, elencaremos, a seguir, os três momentos ou procedimentos metodológicos necessários aos processos formativos que assumem tal perspectiva. Vale destacar que esses momentos/procedimentos ocorrem de maneira cíclica considerando as espirais autorreflexivas de reflexão-ação-reflexão da pesquisa-ação crítica:



OS TRÊS MOMENTOS OU PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DOS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO:



PRIMEIRO MOMENTO

Delimitação de um objetivo comum: Os profissionais, seus conhecimentos e suas necessidades precisam ser considerados nos processos formativos. Assim, o primeiro momento do grupo de estudo-reflexão destina-se a busca das demandas e dos interesses formativos dos envolvidos, visando a construção de um objetivo comum que contribua com a constituição do grupo.

SEGUNDO MOMENTO

Organização do processo de aprendizagem: Os processos de aprendizagem e de mudança dependem desses interesses e do objetivo comum do grupo em formação. Por isso, o segundo momento de formação destina-se a organização dos encontros e dos materiais de estudo, buscando atender as demandas formativas, que sempre são negociadas com o grupo. Será preciso criar estratégias de estudo e aprendizagem favorecedoras de um diálogo não hierárquico, a partir das possibilidades de cada grupo.

TERCEIRO MOMENTO

Ação transformadora: A formação está comprometida com a realidade, no nosso caso, com a transformação das práticas pedagógicas. Portanto, embora a maior parte dos processos de aprendizagem e de mudanças sejam percebidos no próprio processo de formação, é importante atentar para o objetivo inicial do grupo e incentivar ações práticas que contribuam com a transformação da realidade. Em nossas experiências com grupos de estudo-reflexão o terceiro movimento costuma se constituir em atividades que contribuam com a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, como por exemplo: a produção de relatos de experiências, planos de trabalho, projetos pedagógicos, projetos de formação que posteriormente são colocados postos em prática.

Por fim, consideramos que o processo formativo, fundamentado na comunicação e na aprendizagem pela via da interação com o outro, instaura um movimento de autorreflexão colaborativo-crítica que contribui com o debate da inclusão escolar dos alunos PAEE e da construção de uma escola mais justa e inclusiva para todos. Talvez esse não seja o modo mais simples de construir processos formativos, até porque tem nos exigido um mergulho cada vez mais profundo em nossos referenciais e em nossos processos contínuos de autorreflexão colaborativo-crítica. Essa tem sido a nossa escolha teórico-metodológica que se coloca, também, como uma posição ético-política comprometida com a educação.

Consideramos que os processos de pesquisa-formação e de extensão disparados pelo GRUFOPES - CNPq/UFES têm sido exitosos pois além das mudanças nas concepções e nas ações dos profissionais envolvidos nos grupos de estudo-reflexão diretamente acompanhados pela universidade, temos identificado tentativas de construção de grupos de estudo-reflexão com a

perspectiva da inclusão escolar em diferentes municípios do Espírito Santo. Essas tentativas revelam que nossa aposta nesse outro modo de formação de professores tem gerado frutos.

Evocê, leitor(a), comotempensadoepraticado a formação continuada nasuaescola e/ou na secretaria de educação? Que tal considerar o nosso convite e rever as possibilidades de formação continuada de professores e demais profissionais da educação?



Referências



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. **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. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: 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, v. 1. p. 169-190.

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação:** concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R. E.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Política e gestão educacional (online)**, v. 21, p. 1098-1118, 2017.

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. **Formação e Gestão em Educação Especial:** a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 107-133.

BANNELL, R. I. **Habermas e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENTO, M. J. C. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da Inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) 2019. 231f. - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

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

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar:** contribuições da teoria do agir comunicativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
FREITAG, B.; ROUANET, S. P. Habermas. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

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

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

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: : **Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul**, 1., 2010, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: FAGED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

SANCHEZ-GAMBOA, S. **A pesquisa como estratégia de inovação educativa:** a formação continuada e os problemas da Educação Básica. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 265-280, 2013.

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

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

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AS

Autógrafos





FERNANDA NUNES DA SILVA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atua como pedagoga na rede municipal de ensino da Serra/ ES e como professora na rede municipal de ensino de Vitória/ ES. Membro do grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/ CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar com ênfase em Formação Continuada de Professores e Gestores, Prática Pedagógica e Pesquisa-ação.

fernanda.fefanunes@gmail.com



MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação/ Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/DEPS), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos na área Educação Especial. É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES/CNPq) e membro do Grupo Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas (EEFPP/CNPq). Compõe o grupo de docentes do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) do Centro de Educação/UFES. Membro da diretoria da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa - ESTREIADIÁLOGOS. Membro associada da Collaborative Action Research Network (CARN). Desenvolve pesquisas e leciona nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar com ênfase em: Formação Continuada de Professores e Gestores, Prática Pedagógica e Pesquisa-ação. Autora de vários artigos científicos e obras como “Diálogos sobre Práticas Inclusivas” e “Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco”.

mlalmeida.ufes@gmail.com

Esta obra constitui-se como parte do processo de pesquisa e extensão que há alguns anos vem sendo articulado pelo Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES (CNPq-UFES)”, o qual busca avançar no processo de produção de conhecimentos na área de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial ao mesmo tempo em que colabora, via pesquisa-ação colaborativo-crítica, com esses e outros profissionais da educação, visando contribuir com a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Esperamos que este livro contribua com pesquisadores, gestores e professores que se dedicam a construir conhecimentos, políticas e práticas de formação continuada para os profissionais da educação. Vale considerar que a proposta abordada se constitui como uma fonte de inspiração e de estímulo para que os próprios profissionais possam pensar e encontrar outros modos possíveis de “formar-se” nos diferentes contextos educativos, e não como um manual fechado a ser aplicado.



Pedro & João
editores

