

CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRABALHO COLABORATIVO: DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rafael Carlos Queiroz

Universidade Federal do Espírito Santo
rcqrafael@gmail.com | ORCID 0000-0002-4428-1081

Bárbara Rebecca Baumgartem França

Universidade Federal do Espírito Santo
barbarabrbf@gmail.com | ORCID 0000-0003-1023-3505

Catarina Tose Fermo

Universidade Federal do Espírito Santo
tosecatarina@gmail.com | ORCID 0000-0002-4051-1855

Mariangela Lima de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo
malmeida.ufes@gmail.com | ORCID 0000-0002-7092-2583

Resumo

No contexto de distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19, um grupo de pesquisa em conjunto com redes de ensino municipal e estadual realizaram um minicurso sobre currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo. Este artigo objetiva analisar as concepções dos participantes do minicurso acerca dos desafios e das possibilidades para as práticas pedagógicas inclusivas, trabalho colaborativo e currículo. De caráter qualitativo do tipo documental-bibliográfico, fundamenta-se nas concepções teórico-metodológicas da Análise de Conteúdo e na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas. Realizou-se levantamentos da produção científica e documentos legais para o enquadramento. Posteriormente, os comentários tecidos nas *lives* foram organizados e analisados a partir dos eixos temáticos: currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo. Considera-se que a formação continuada contribui para o entendimento da importância da reflexão da prática, realizada de forma coletiva a partir de concepções teóricas nítidas na construção de uma escola que abarque a diversidade e a diferença na promoção de igualdade.



Palavras-chave: Formação continuada na perspectiva inclusiva; Pandemia; Tecnologias da informação e da comunicação.

Abstract

In the context of social distancing caused by the COVID-19 pandemic, a research group with municipal and state education networks held a short course on curriculum, pedagogical practices and collaborative work. This article aims to analyze the mini-course participants' conceptions about two challenges and possibilities for inclusive pedagogical practices, collaborative work and the curriculum. Of a qualitative documentary-bibliographical nature, it is based on the theoretical-methodological concepts of Content Analysis and Jurgen Habermas's Theory of Communicative Action. Surveys of scientific production and legal documents were carried out. Subsequently, the comments made in the lives were organized and analyzed in three thematic groups: curriculum, pedagogical practices and collaborative work. It is considered that continuing training contributed to understanding the importance of reflection on practice, carried out collectively from clear theoretical concepts in the construction of a school that welcomes diversity and difference in the promotion of equality.

Keywords: Continuing education from an inclusive perspective; Pandemic; Information and communication technologies.

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em janeiro de 2020¹, que o surto da doença causado pelo novo coronavírus (COVID-19) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta, afetando de forma abrupta e emergencial diversas esferas mundiais da vida

¹ Em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus (Organização Pan-Americana de Saúde, 2020).



cotidiana, o que desencadeou diversas políticas e estratégias para tentar conter os índices de proliferação do vírus. No Brasil, a pandemia iniciou em março de 2020, escancarando uma realidade de desigualdades sociais, interferindo na educação brasileira. Na ausência de uma política nacional de enfrentamento por parte do Governo Federal, os Estados se organizaram de diversas formas, num período de incertezas e (re)planejamentos.

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como um direito de todos e como um dever do Estado, desta maneira, compreendemos a educação como um direito público subjetivo, essencial na garantia de cidadania. Entretanto, cabe destacar que diferentes fatores interferem na garantia desses direitos considerados essenciais ao ser humano, sobretudo os grandes retrocessos vividos no Brasil, a iniciar pela Emenda Constitucional n.º 95 instituída no governo de Michel Temer, em que foram congelados gastos em setores essenciais, entre eles o educacional (Brasil, 2016).

Entendemos o quão essencial é a promoção e implementação de políticas públicas para os avanços educacionais, elaboradas a partir de demandas surgidas da reivindicação da sociedade. Entende-se também que, para que o processo educativo obtenha resultados positivos e seja pensado em uma perspectiva inclusiva, a mudança deve acontecer dentro da escola, uma vez que as políticas públicas possuem um fim, quando traduzida dentro dos contextos escolares pelos profissionais que nelas atuam.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, instituída por meio do decreto nº. 6.571 (Brasil, 2008), demarca a compreensão da educação especial atual. A política defende a inclusão das pessoas com deficiência nas salas de ensino comum, sendo que o atendimento educacional especializado (AEE) não é substitutivo e sim complementar, ou seja, visa superar as barreiras excludentes que interferem e pretendem limitar as pessoas com deficiência.

Apesar de grandes avanços na política brasileira na garantia de uma educação para todos, as tensões para uma educação pública de qualidade permeiam uma perspectiva inclusiva que oferece condições para a emancipação dos sujeitos, e outra, sempre evidente demarcada pela educação bancária (Freire, 2004). Esse processo de contradições também é evidenciado no cotidiano escolar e sociedade, que se constituem como espaços marcados pelo preconceito e segregação, onde muitos dos avanços nas legislações acabam não saindo do papel, e não ocupando os espaços sociais e educacionais.



Dentre os movimentos na institucionalização de políticas públicas para o acesso à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) garantiu o direito à formação continuada aos professores, sendo necessário concretizar esse direito e pensar uma formação continuada em que se proponha práticas pedagógicas visando atender todos os educandos. Considerando a demanda de formação colocada aos profissionais da educação com o processo de inclusão escolar, estas foram agravadas com a pandemia da COVID-19, tornando evidente a necessidade da garantia pelos órgãos competentes.

Pode-se considerar algumas fragilidades nos processos de formação continuada instituídos para os profissionais da educação, dentre elas destacam-se: a descontextualização entre temática trabalhada e as necessidades dos profissionais, e a grande quantidade de sujeitos por formação, tornando o processo impessoal, geralmente no formato de palestras onde os profissionais se tornam meros espectadores (Vieira & Martins, 2013; Carvalho, 2018; Silva, 2019). Nesta perspectiva, acreditamos e concebemos os sujeitos das realidades em contexto enquanto atores ativos no processo de seu aprendizado.

Neste contexto, se encontra um grupo de pesquisa que, desde o ano de 2013, colabora com a formação continuada de Gestores de Educação Especial pela via do Grupo de Estudo Reflexão. O grupo, no ano de 2018, buscou seu olhar para a colaboração com os processos formativos dos profissionais que atuam dentro das redes de ensino. Posto esse objetivo, no ano de 2020, os desafios se intensificaram, e voltaram-se para pensar meios de colaborar com esse público, através do uso das ferramentas virtuais.

O distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 alterou profundamente a organização das atividades escolares passando a aderir o ensino remoto emergencial. Essa nova forma de ensino impôs diversos desafios para a comunidade escolar, para além da necessidade de providenciar para alunos e professores, equipamentos tecnológicos e formação acerca das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sendo necessário pensar as práticas pedagógicas como meios capazes de incluir os alunos, visando sua aprendizagem e construção de conhecimentos.

Pesquisadores como Queiroz (2021) e Conte (2020) já apontavam desafios e perspectivas para o emprego das TDIC na formação continuada. Todavia, no contexto vivenciado a partir do ano de 2020, as tecnologias e ferramentas virtuais se tornaram



grandes aliadas para os processos formativos, uma vez que qualquer encontro de forma presencial se tornou um grande risco para a saúde pública. Assim, a pandemia demonstrou que “diante de uma evolução tecnológica que nos últimos 20 anos trouxe novos recursos e novas possibilidades para dentro da escola, era preciso buscar uma formação que desse aos profissionais da educação a confiança para inovar” (Henriques et al., 2021, p. 05).

Para discutirmos a formação de professores, é necessário pensarmos na construção de um currículo colaborativo e reflexivo que seja capaz de proporcionar uma produção de conteúdo sobre a realidade social existente, mas também, a construção de uma educação inclusiva e democrática como um direito público subjetivo. Por diferentes teorizações, pensar a pesquisa da prática docente tornou-se condição essencial para a construção dos currículos de formação inicial e continuada de professores das mais diferentes áreas do ensino (Almeida et al., 2017). Nesse sentido, acredita-se em uma formação que se faça com o outro e não para o outro (Carr, 2019), e que busque a reflexão do próprio contexto vivido, proporcionando a construção de saberes por meio da colaboração e partilha entre os pares.

Assim, o grupo de pesquisa juntamente com núcleos de pesquisa da universidade, organizaram e realizaram o minicurso sobre currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo no mês de julho de 2020, no canal do Youtube. O minicurso surgiu como demanda de um grupo de gestores de educação especial e teve por objetivo contribuir com o processo formativo de professores, promovendo debates e aprofundamento de temáticas acerca do currículo, das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo numa perspectiva da construção de uma escola que atendesse a todos os alunos, sobretudo o público-alvo da educação especial (PAEE).

O minicurso teve como público-alvo professores, pedagogos, gestores, alunos da graduação e da pós-graduação, familiares e demais interessados, nos quais receberam certificação de 16 horas pela participação mediante envolvimento ao longo das lives. De modo geral, as temáticas desenvolvidas possibilitaram dialogar sobre o currículo de acesso a todos os estudantes, voltado para uma adaptação, tendo em vista as especificidades de cada estudante; além disso, as práticas pedagógicas influenciam no contato dos estudantes com a produção de conhecimentos, sobretudo daqueles produzidos historicamente e socialmente pela humanidade; e a importância do trabalho colaborativo entre professor regente e professor de educação especial nos processos de escolarização dos estudantes PAEE.



Sabendo da importância e da necessidade de pensarmos uma formação de professores que almeje a construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e colaborativas, reconhece-se imprescindível analisar o desenvolvimento do minicurso. Nesse processo, são focos entender, por meio do diálogo entre redes de ensino e da universidade, em qual contexto foi criado, assim como analisar as discussões realizadas, pretendendo compreender as contribuições do minicurso para os educadores e gestores da educação, além dos desafios vivenciados pela educação devido à COVID-19.

Neste sentido, questionamos se pode dizer-se que a realização do minicurso “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo” se constituiu em uma proposta reflexiva para os profissionais das redes de ensino? As tecnologias da educação nos auxiliam na construção de processos de formação continuada? Em que medida a proposta realizada em julho de 2020 promoveu a inclusão dos profissionais? Tecemos caminhos para promoção de práticas pedagógicas que contemplem as diferenças nas redes básicas de ensino? Cabe ressaltar que não se tem a intencionalidade de responder todas essas indagações neste estudo, mas são questões que norteiam, portanto, procura-se apontar indícios e caminhos para futuras respostas.

De modo geral, toma-se, enquanto objetivo do estudo, analisar as concepções dos participantes do minicurso acerca dos desafios e das possibilidades para as práticas pedagógicas inclusivas, trabalho colaborativo e currículo. Para isso, o texto organiza-se a partir da apresentação da perspectiva teórico-metodológica que fundamenta o estudo a partir dos conceitos de argumento e discurso, além de explicitar o percurso e ferramentas metodológicas utilizadas ao longo da investigação. Esse caminho realiza-se por meio da análise das concepções dos profissionais de educação sobre currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo, bem como dos desafios relacionados à temática vivenciados no contexto da pandemia.

Perspectiva Teórico-Epistemológica que Fundamenta a Análise

Este estudo fundamenta-se na perspectiva da teoria crítico-emancipatória de Jürgen Habermas (1987, 2012), ao considerar a produção de conhecimentos um processo comunicativo e intersubjetivo, em que o *outro* é percebido enquanto sujeito ativo no processo de diálogo e transformação social, na medida em que os sujeitos de uma coletividade chegam a consensos provisórios sobre determinada problemática.



Por esta via, os participantes do minicurso são concebidos enquanto atores e autores do conhecimento, capazes de coletivamente transformar a realidade do processo pedagógico, escolar e social em que se inserem.

Com o objetivo de entender como os profissionais da educação concebem as práticas escolares inclusivas, o currículo e o trabalho colaborativo, sobretudo em tempos de pandemia, busca-se estabelecer uma reflexão a partir das perspectivas de racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa (Habermas, 1987, 2012) na tentativa de entender o contexto de produção de conhecimentos desenvolvidos pelos participantes do minicurso. Tendo em vista que historicamente vivencia-se a produção de um ideário de conhecimento imposto de forma vertical, no contexto escolar os profissionais que atuam diretamente neste cotidiano repleto de contradições, são considerados apenas reprodutores de conhecimentos já produzidos.

Neste sentido, em que a lógica instrumental atua sobre o campo da formação, vivencia-se a supervalorização da prática em detrimento da teoria, relegando assim os processos formativos a um consequente esvaziamento reflexivo e crítico sobre a própria atuação profissional (Nóvoa, 2019). Na concepção do filósofo, a racionalidade instrumental orienta-se,

[...] por regras técnicas que se apoiam no saber empírico. [...] O comportamento da escolha racional orienta-se por estratégias que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais: estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso (Habermas, 1968, p. 57).

Acredita-se, assim, que a partir dos conceitos habermasianos fundamentados na racionalidade comunicativa, na qual os sujeitos compartilham de processos de decisões, sempre dialógicos, possa-se constituir uma formação que busque construir uma identidade de professor pesquisador, sujeito e ator central do seu processo de conhecimento, estabelecendo relações entre a indissociabilidade entre a prática e a reflexão crítica.

A partir da racionalidade comunicativa, procura-se uma organização para melhor representar a análise das perspectivas dos participantes do minicurso. A partir da concepção de Habermas (2003) e o entendimento sobre o discurso, possibilita articular outras formas possíveis de construção do conhecimento, apostando no sentido dialógico em entender o *outro*, e se manifestar contra as armadilhas positivistas que ainda insistem em subjugar os sujeitos enquanto reprodutores do



sistema imposto. Como um todo, o discurso ocupa um lugar central nas relações sociais estabelecidas, sendo este o momento privilegiado onde os sujeitos se tornam atores de seu processo formativo, exercendo papéis sociais na busca pela construção coletiva de conhecimentos a partir do mundo vivido nas diferentes realidades escolares (Habermas, 1987).

Assim, sustentou-se no processo colaborativo a construção de um minicurso voltado para profissionais da educação, na tentativa de transformar as falas destes sujeitos em conhecimento científico. A partir da perspectiva habermasiana, neste movimento, o discurso expresso pelos argumentos se tornam presentes a partir dos comentários realizados ao longo das *lives*, percebendo estes profissionais enquanto atores em seu processo de formação, e autores na produção de conhecimentos sistematizados e analisados no presente estudo.

Trajetória Teórica-Metodológica Assumida

A partir da pesquisa qualitativa, procura-se captar e reconhecer as expressões dos sujeitos elencados, “[...] mas não de forma absoluta, uma vez que o sujeito não se esgota na conjuntura em que vive e nem sua ação e pensamento são meros frutos de sua vontade, personalidade e desejo” (Minayo & Costa, 2018, p. 17).

Assume-se a pesquisa documental-bibliográfica ao longo do processo de levantamento e análises, justamente pelo uso de documentos produzidos pelo grupo de pesquisa e dados não tratados, concebidos neste momento como as falas dos participantes do minicurso. Tendo em vista potencializar a análise, foram realizados também levantamentos de produções científicas com foco nas temáticas norteadoras do minicurso, com vista a potencializar a análise (Gil, 1989). Como apontam Silva et al. (2009), apesar das pesquisas documental e bibliográfica trabalharem com documentos e suas diferentes características, há algumas diferenças significativas entre ambas que devem estar delineadas ao realizar uma pesquisa deste caráter.

No caso da pesquisa bibliográfica, deve-se levar em conta a seleção crítica com critérios metodológicos definidos para que possa separar trabalhos que possam contribuir ou não para o momento pretendido (Amaral, 2007). Já a pesquisa documental necessita de uma análise que compreenda os fenômenos, “[...] o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência” (Silva et al., 2009, p. 10).



Na tentativa de organizar este processo fundamentado numa pesquisa documental-bibliográfica crítica, de modo a considerar as potencialidades e nuances ao longo do processo formativo desencadeado, busca-se, por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), organizar e analisar os dados, considerando as etapas: 1) pré-análise, por meio de uma leitura flutuante do material e seleção das falas relevantes; 2) exploração do material, por meio da organização das falas dos participantes a partir das categorias de: práticas pedagógicas, currículo e trabalho colaborativo; e 3) por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, no estabelecimento de diálogo entre os sujeitos participantes a partir do discurso captado nos movimentos anteriores, bem como a reflexão a partir das falas com a literatura de referência.

Na primeira etapa, definida como pré-análise, foi realizado um levantamento das produções científicas acerca de temáticas que discutiam práticas pedagógicas, currículo e trabalho colaborativo, e que foram produzidas e realizadas durante o período de pandemia da COVID-19. Além disso, foram selecionados os documentos produzidos por um grupo de gestores de educação especial, voltados para a formação continuada na perspectiva inclusiva, no qual, ao longo dos movimentos deste grupo, surgiram as demandas de realização do minicurso em questão. Além disso, foram revisitadas as *lives* que fizeram parte do minicurso, podendo assim explorar melhor o material. Assim, foram selecionados e organizados os comentários que abordavam as práticas pedagógicas, currículo, trabalho colaborativo, além dos desafios e possibilidades encontrados durante a pandemia. Após a leitura dos comentários e seleção dos trechos que chamaram atenção para a potencialidade reflexiva, foram construídas categorias teóricas em que se configuraram em agrupamentos temáticos. Nesse processo, iniciou-se um primeiro tratamento dos dados coletados.

No primeiro momento de análise destes dados, buscou-se criar e organizar categorias de análises após a leitura das diferentes fontes de dados. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo contribui para dar suporte junto de um conjunto de instrumentos metodológicos que está em aperfeiçoamento contínuo, podendo o mesmo se aplicar nos discursos diversificados e instrumentos sustentados na inferência interpretativa e dialogada com a perspectiva comunicativa de Jürgen Habermas (2012).

Para a organização dos dados, os comentários foram dispostos em três tabelas, seguindo as principais temáticas: práticas pedagógicas, currículo e trabalho



colaborativo. Nesse processo, foram selecionados cerca de 500 comentários extraídos para cada eixo. Alguns eram inseridos em mais de uma tabela por abordarem questões que perpassam mais de um eixo. Neste momento foi fundamental perceber, em um contexto mais amplo, alguns indícios quanto à perspectiva dos participantes do minicurso a respeito das temáticas, como também, o reconhecimento dos participantes sobre a importância da formação continuada e as limitações das práticas atuais de formação que acabam por podar a autonomia e reflexão destes profissionais. A partir da seleção e organização dos comentários em eixos temáticos, diante da demanda expressa nas falas dos participantes do minicurso, optou-se por analisar as falas com base nas categorias centrais organizadas.

O segundo momento se deu após a organização dos comentários inseridos nos eixos temáticos. Para isso, foram considerados o tratamento dos dados a partir das categorias “colaboração”, “reflexão da prática” e “currículo” em cada eixo. Sendo assim, foi possível realizar a análise dos comentários, orientados a partir do diálogo com autores de referência que buscam discutir as temáticas elencadas. Nessa etapa de procedimentos, considerou-se necessário o uso destas categorias pois elas se repetiam frequentemente nos eixos temáticos.

Para sintetizar esta organização, utilizou-se como instrumento de análise o “Quadro reflexivo-crítico” (Quadro 1) que em sua composição distingue cada eixo temático, e orienta as categorias evidenciadas. Para cada categoria realizaram-se as análises dos comentários selecionados, como também, diálogos com os autores que discutem a respeito das temáticas.

Quadro 1- Quadro reflexivo-crítico.

Eixo Temático	Eixo Temático	Eixo Temático	Eixo Temático
	Colaboração		
Práticas pedagógicas	Reflexão da prática	Reflexão autoral sobre os comentários de cada categoria, considerando o eixo temático.	Diálogo com autores referências nos conceitos de cada categoria dentro dos eixos temáticos a partir da interpretação realizada.
	Currículo		
Trabalho colaborativo	Reflexão da prática		
	Currículo		
	Colaboração		
Currículo	Reflexão da prática		
	Currículo		



A partir do conceito de discurso, desenvolvido por Habermas (2003), bem como sua crítica social e emancipatória da sociedade, percebe-se diferentes modos possíveis de construção do conhecimento. A partir dos comentários tecidos e apresentados na análise, tem-se a possibilidade de elaboração de consensos, podendo realizar inferência e interpretação dos resultados obtidos a partir de seu fundamento racional e dialógico, buscando entender os participantes deste movimento formativo, enquanto sujeitos ativos na produção de conhecimentos e saberes.

Por meio da análise de conteúdo, acredita-se contribuir com movimentos de formação continuada voltados em atender as necessidades concretas, e superação da instrumentalização do conhecimento educacional, compreendendo assim os autores do contexto enquanto sujeitos críticos e autônomos de seu processo formativo. Considera-se essencial na formação continuada do professor a prática da pesquisa e a formação permanente da prática docente, sendo o que se ensina e se apreende do conhecimento já existente, mas que se trabalha para a produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 2004).

Por meio da análise de conteúdo, acredita-se contribuir com movimentos de formação continuada voltados em atender as necessidades concretas, e superação da instrumentalização do conhecimento educacional, compreendendo assim os autores do contexto enquanto sujeitos críticos e autônomos de seu processo formativo. Considera-se essencial na formação continuada do professor a prática da pesquisa e a formação permanente da prática docente, sendo o que se ensina e se apreende do conhecimento já existente, mas que se trabalha para a produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 2004).

Assim, cabe ressaltar que as categorias elencadas sobre currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo são perspectivas conceituais expressas diretamente pelos participantes, de forma que a investigação e análise dos três conceitos contribui na percepção do que tem sido desenvolvido, sobretudo no momento em que o isolamento social e as redes de conexão virtual se tornaram tão intensos.

Analisando as Concepções dos Profissionais de Educação sobre Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo

O minicurso em análise ocorreu a partir de quatro *lives* exibidas via *Youtube*. Cada encontro teve duração de duas horas perpassando por temáticas sobre o ensino



colaborativo, a inclusão escolar e o currículo, o planejamento colaborativo e o ensino em multiníveis, e as interfaces entre a Educação Especial e Educação do Campo. Como um todo, foi utilizado por diferentes redes municipais de ensino e escolas na constituição de processos formativos com os profissionais da educação durante o período de *home office*.

Ao longo da visualização das *lives*, foi possível perceber o volume de participantes envolvidos, tendo cerca de 1500 usuários participando diretamente do processo, contribuindo para fomentar o debate potente e diverso dado diferentes os contextos de inserção destes profissionais. No decorrer das *lives*, a participação foi muito ativa, sendo a caixa de comentários o espaço ideal para serem tecidos diálogos construtivos na medida em que os palestrantes incitavam o diálogo e as dúvidas pontuadas também eram respondidas. Das quatro transmissões ao vivo, juntas, somaram cerca de 68 mil visualizações e mais de cinco mil comentários. Tendo em vista o alto número de participação, foram selecionados em média nesse primeiro momento de pré-análise 500 comentários que abordavam sobre as práticas pedagógicas, o currículo e o trabalho colaborativo, além dos desafios e as possibilidades encontradas pelos sujeitos participantes em seus contextos educacionais durante a pandemia.

Nas primeiras análises, foi possível perceber o impacto na vida dos profissionais da educação no que tange o reconhecimento sobre a importância da formação continuada e sua viabilidade de realização durante o período pandêmico, tendo em vista que neste momento os profissionais da educação estavam majoritariamente em suas casas. Assim, foi pensado coletivamente com os profissionais da educação que integram um grupo de gestores de educação especial a possibilidade de realizar uma formação continuada considerando o distanciamento social, as metodologias de aprendizagem, bem como as tecnologias virtuais que poderiam ser utilizadas para contribuir com o processo formativo em elaboração.

A partir da leitura do relatório geral do grupo realizado entre março e maio de 2020, identifica-se a ansiedade que os profissionais da educação vivenciavam e a necessidade de se repensar urgentemente novas formas de garantir a escolarização e aprendizagem dos alunos. Sendo a escola o espaço de promoção das relações e interações sociais, o isolamento distanciou a comunidade escolar do espaço da escola, sendo preciso buscar outras alternativas para que este vínculo não se quebrassem. Dadas novas necessidades para o momento vivenciado, a formação



construída dialogicamente e a utilização dos meios digitais de comunicação se apresentou como uma resposta a esse período difícil e extremamente desafiador exigiu mudanças radicais por parte de todos.

A interpretação dos dados produzidos e os diálogos estabelecidos ao longo do minicurso possibilitaram perceber o envolvimento dos participantes com a temática, sobretudo na potencialidade da construção de uma formação colaborativo-crítica sendo os profissionais da educação concebidos enquanto atores do processo educacional. Sobretudo, o minicurso possibilitou a apropriação de conhecimentos, reflexões individuais sobre as práticas pedagógicas dos profissionais nas diferentes redes de ensino, além da compreensão sobre a importância e as possibilidades do trabalho colaborativo, e a necessidade de construir um currículo de modo democrático e inclusivo.

Tendo em vista que as práticas pedagógicas precisam ser organizadas previamente, exigindo planejamento e intencionalidade docente com o objetivo de promover o ensino e aprendizagem, no que diz respeito a elaboração destas práticas os participantes mencionam sobre a importância de constante reflexão e adaptação, principalmente no contexto vivido, sendo a constituição do trabalho colaborativo fundamental para a efetivação de práticas inclusivas, nas quais diferentes sujeitos participam do processo de ensino-aprendizagem.

[...] Com a pandemia fomos incluídos em uma rotina de planejamento, elaboração de atividades e práticas digitais que não faziam parte de nosso cotidiano enquanto assistente de educação infantil. Nos falta vivência nessas práticas pedagógicas, nos faltam ferramentas adequadas ao trabalho remoto e nos sobram dúvidas e incertezas (Comentário da *live*, minicurso, 9/07/2020)

[...] as práticas pedagógicas estão sendo desafiadoras para nós professores, considerando as mídias digitais, ficou a imaginar para as famílias como foi dito na *live*, famílias que não tiveram acesso a alfabetização como ensinar (Comentário da *live*, minicurso, 16/07/2020).

Das reflexões apontadas, percebe-se que as práticas pedagógicas constituem a compreensão da escola como um espaço de apropriação do conhecimento sendo necessário estar em constante aprendizado e pesquisa por parte daqueles responsáveis pelo processo de ensino no cotidiano escolar. Tendo em vista o isolamento social, grande parte dos comentários dizem respeito à reflexão das práticas em ambiente digital. Dessa forma, foram apontadas diferentes necessidades e suportes que poderiam contribuir com este processo.



[...] A escola é um movimento, aprendizagem constante e também reflexão, assim faz-se necessário professores investigadores que pensem sobre suas práticas e que construam seus saberes e fazeres a partir das necessidades e desafios encontrados no cotidiano da escola (Comentário da *live*, minicurso, 23/07/2020).

Precisamos planejar de maneira coletiva e colaborativa para que possamos atender as necessidades dos alunos, bem como buscarmos alternativas frente as dificuldades que encontramos. A pandemia tem nos ensinado que é preciso fazer o nosso trabalho de maneira diferente (Comentário da *live*, minicurso, 23/07/2020).

Dentre elas, destacam-se: a urgência de reinvenção constante das práticas docentes; a falta de ferramenta tecnológicas disponíveis para os profissionais da educação, como para os educandos, considerando a falta de acesso à *Internet* em determinadas localidades; a necessidade de formação continuada sobre as TDIC, tendo em vista a pouca utilização até o momento por parte dos profissionais; e a necessidade de uma relação mais próxima com a família dos educandos e com os próprios educandos.

Tendo em vista a reflexão sobre as práticas, o trabalho colaborativo evidencia-se enquanto uma alternativa para o enfrentamento destas dificuldades, na tentativa de fundamentar as ações docentes e minimizar a exclusão. Dessa forma, concordamos com Franco (2016) ao afirmar que uma prática pedagógica deve contemplar a reflexão constante e coletiva, carregada de intencionalidades, não instrumentalizadas, mas que indiquem sua disponibilidade e acesso ao conhecimento por parte de todos.

Desta forma, admite-se uma formação que compreenda a importância de os educadores refletirem sobre suas práticas e garanta a estes sujeitos o entendimento de que são protagonistas do conhecimento, convertendo-se em coautores de seu processo formativo. Algumas pesquisas apontam para propostas de formação que levem em consideração os aspectos sociais, históricos e culturais de uma comunidade, de modo que sejam construídas de forma dialógica na percepção de que os profissionais da educação constituem-se sujeitos integrantes de todo o processo formativo, impulsionando assim os indivíduos a assumirem uma postura ativa, crítica e colaborativa nos espaços que atuam (Silva et al., 2019; Brito, 2021).

Sendo o trabalho colaborativo constituinte das pesquisas educacionais, defendido em documentos legais enquanto estratégia para garantir a inclusão, aprendizagem, crescimento profissional, possibilidade de reorganização da escola e a emancipação de todos os sujeitos do processo educativo, percebe-se o imbricamento desta temática com o movimento formativo incitado a partir do minicurso. Muitos



participantes destacaram a importância do trabalho colaborativo, como também, seus desafios e possibilidades dado os diferentes contextos escolares. Pode-se observar nas narrativas a seguir:

[...] Ensino colaborativo: Necessita de tempo de planejamento coletivo entre os professores regentes e o professor de AEE. Ambas com diálogo e comunicação. Tendo objetivos em comuns, parceria com a equipe escolar. É necessário a formação continuada dos professores e que os mesmos tenham o desejo e a oportunidade de compartilhar experiências vivenciadas (Comentário da *live*, minicurso, 09/07/2020).

[...] Os desafios são vários, mas acredito no diálogo que construímos em formações direcionadas, em trocas de experiências, em momentos como o que tivemos hoje. Percebo que não estamos acomodados em nossos ambientes educacionais, mas observo todos se movimentando, fazendo suas reflexões, buscando caminhos diversos (Comentário da *live*, minicurso, 09/07/2020).

Assim como apresenta Nóvoa (2019), “nenhum professor se forma sozinho”, o trabalho colaborativo é fundamental na constituição do educador e ao longo de toda sua trajetória, desde sua formação inicial, perpassando a formação continuada a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Os comentários apresentados relatam desafios presentes no cenário da escola, onde o trabalho colaborativo se apresenta como uma possibilidade de enfrentar os desafios e pensar em alternativas para mudanças. Neste movimento, as tecnologias digitais são apontadas como aliadas ao processo colaborativo na escola, expressando-se por meio da promoção destes contatos mais diretos e planejamentos otimizados.

[...] Cada estudante tem suas particularidades e devemos respeitar seu processo de desenvolvimento realizando um trabalho colaborativo e envolvendo, tendo em vista um currículo não fechado, dialogando e sensibilizando o processo do ensino e aprendizagem; sendo o mesmo um sujeito com direito (Comentário da *live*, minicurso, 16/07/2020).

A ação e reflexão conjunta não são processos simples: este campo é envolvido por muitos obstáculos. Entretanto, a partir do estabelecimento nítido de objetivos educacionais e construção de ações coletivas dos profissionais da educação, são criadas condições para contribuir com movimentos que potencializam a escola, o desenvolvimento de todos os sujeitos da escola e conhecimentos que de fato possam dialogar com a prática cotidiana (Silva, 2019).

Das reflexões apontadas a respeito do trabalho colaborativo, percebe-se o anseio dos profissionais por este contato e diálogo, na medida em que é visto como uma demanda do contexto escolar. Assim, faz-se necessário refletir a importância do



planejamento da prática docente, bem como a formação fundamentada na concepção de interação entre professor, escola e universidade, promovendo e fortalecendo o aperfeiçoamento do conhecimento cultural, científico, social, do pensamento crítico e contribuindo para a produção de conhecimentos contextualizados com prática e que possam empoderar esses sujeitos de conhecimento enquanto produtores e transformadores de práticas sociais (Nóvoa, 2019).

A partir do desenvolvimento de políticas públicas preocupadas com o processo de inclusão nos anos 2000, sobretudo após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a inserção dos estudantes PAEE na sala de aula comum, teve como resultado o grande aumento nas matrículas na escola regular. Sendo assim, este processo contribuiu para a transformação educacional, tornando a demanda para o ambiente escolar em repensar as relações pedagógicas e as condições físicas da escola no intuito de receber este público. Assim, observa-se comentários que reforçam essa perspectiva:

É fundante que pensemos que a escola se responsabilize pelo ensino de TODOS. Se faz necessária uma política de gestão democrática. A escola precisa ser uma comunidade de aprendizagens. O processo educativo na escola de forma presencial e a educação a distância não podem ser excludentes, devem ser pensados da forma mais democrática e inclusiva possível (Comentário da *live*, minicurso, 16/07/2020).

As desigualdades existem em todas as áreas, porém, sanar essa situação dependerá do envolvimento e dedicação dos sujeitos do processo de educação. Não apenas dos profissionais da educação, mas das famílias e dos representantes das políticas públicas. É preciso conhecer cada realidade e suas necessidades para, por conseguinte implantar as devidas ações, sendo o diálogo consciente e crítico [...] (Comentário da *live*, minicurso, 30/07/2020).

Sendo o trabalho entre professor de sala de aula comum, professor da educação especial e do pedagogo uma via importante para proporcionar a inclusão e a permanência, procurou-se assegurar uma educação que compreenda a importância pedagógica das diferenças, desmistificando o ideal de normatividade sobre os corpos, comportamentos e emoções dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Silva e Almeida (2021, pp. 63-64) evidenciam a potencialidade da colaboração no trabalho educacional, em que

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.

Para além das práticas pedagógicas, o trabalho colaborativo auxilia no



entendimento sobre a demanda de reflexão sobre o currículo, sendo necessário apreender que os conteúdos a serem ensinados precisam estar articulados coletivamente e materializados no espaço da sala de aula, sendo este um importante subsídio para a transformação de práticas. Todavia, ainda são predominantes conteúdos trabalhados através da imposição disfarçada sobre o discurso de neutralidade do conhecimento, distantes do contexto social, não considerando o aluno, imposto como uma verdade inquestionável e uniforme (Plaisance, 2021).

Em diferentes casos, os conteúdos continuam sendo definidos a partir de uma lógica da padronização do ensino conforme modelos internacionais, contribuindo para processos excludentes e concepções de normalidade na busca pela homogeneização dos processos de aprendizagem (Vieira et al., 2019). Tendo em vista estas problemáticas, acredita-se que os critérios utilizados para a seleção destes conteúdos devem ser questionados e discutidos coletivamente tencionando garantir o acesso ao ensino de conhecimentos articulados, sistematizados e contextualizados com a sociedade.

Neste sentido, a colaboração contribui para refletir ações que assegurem e garantam o aprendizado centrado na diversidade dos alunos, “[...] um professor dito inclusivo deve ser necessariamente aberto a invenção de práticas e a uma parte de improvisação necessária, mas isso envolve modalidades de formação radicalmente diferentes de um modelo tradicionalmente normativo” (Plaisance, 2021, p. 12). Por esta via, os participantes refletem sobre a importância do currículo na escola e os limites do currículo prescrito ao não considerar o aluno enquanto sujeito ativo, que reflete e questiona. Assim:

[...] a escola, o currículo, os programas, os planejamentos e os planos de ensino precisam estar em consonância com o tempo em que cada aluno constrói esse conhecimento e isso não se aplica somente aos alunos com deficiência, como foi abordado na *live* (Comentário da *live*, minicurso, 23/07/2020).

[...] o currículo traz todo o trabalho organizado, mas que na verdade ele é constituído por conhecimentos que darão acessibilidade a outros conhecimentos que os estudantes já trazem, por isso não existe currículo pronto é preciso ter acessibilidade e colaboração de toda a comunidade escolar para aumentar contatos, diminuir barreiras e assim a diversidade será aceita, centrando o trabalho nos sujeitos (Comentário da *live*, minicurso, 30/07/2020).

Compreende-se assim que currículos escolares prescritos ainda estão permeados por uma pedagogia tradicional na valorização de conhecimentos determinados por grupos hegemônicos que não consideram o aluno como sujeito fundamental na relação de ensino-aprendizagem. As falas dos participantes da *live*



chamam a atenção para a elaboração de um currículo que pense no processo de ensino de modo a garantir a aprendizagem, bem como a necessidade de atendimento das demandas de todos que estão inseridos no contexto escolar. Para essa reorganização do currículo, é apontado que esta reestruturação ocorra de forma coletiva, com a participação dos diversos atores e autores do cotidiano escolar.

Diante dos comentários evidenciados, percebe-se o distanciamento entre o currículo prescrito e as necessidades do contexto escolar vivido. Os relatos apontam para uma reavaliação curricular de forma democrática e participativa, considerando as diversas realidades, modos de ser e estar no mundo. Nilma Lino Gomes (2007, pp. 24-25) nos fala sobre perspectivas de olhar o currículo, considerando ser

[...] uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares).

Neste movimento, cabe considerar que os próprios alunos, sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes encontram-se ausentes ou inviabilizados nos currículos. O currículo prescrito normalmente traz conhecimentos engessados e deslocados da realidade e da vida dos alunos. Esses conhecimentos, não sendo contextualizados, são recebidos e transmitidos como um conjunto de informações que o aluno precisa “decorar” para passar nas avaliações, sendo a aprendizagem regulada não por sua função social, mas vista de uma forma individualizada que pouco leva o aluno a refletir e problematizar as informações que recebe.

Considerando o período pandêmico vivenciado, é preciso estarmos atentos a novos ambientes de aprendizagem, voltados para a diversidade e que traga novas práticas de ensino comprometidas com a diversidade, e se desprenda da lógica cartesiana. Diante da compreensão que o currículo está inserido em um contexto social, é fundamental que este considere e disponha com maior ênfase o aluno, as questões sociais, culturais e de identidade, ou seja, deve continuar seguindo projeto social, político e acadêmico (Barriga & Tirado, 2020).

Desafios Vivenciados no Contexto da Pandemia: As Práticas Pedagógicas Inclusivas

Após realizar reflexões críticas sobre o que foi apresentado, concorda-se com



o incentivo de espaços que valorizem e potencializam a colaboração de toda a comunidade escolar, ressaltando a importância de evidenciar a necessidade das práticas pedagógicas intencionais e pensadas coletivamente. Desta forma, percebe-se que muitos dos problemas escolares permeiam a tentativa de descontextualizar a escola da sociedade em que está inserida, além da ausência ou/e déficit de uma formação continuada na perspectiva crítica e colaborativa e composição do trabalho dos profissionais da educação a partir de uma ótica individualista, potencializando estes problemas e ausência de soluções.

Acredita-se que a situação de distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 escancarou e aprofundou antigos dilemas do sistema educacional e do contexto escolar. Por meio da análise de dados foi evidenciado a necessidade de um currículo que considere o sujeito, de uma prática pedagógica planejada e coletiva, ressaltando a potencialidade do trabalho colaborativo no ambiente escolar. Dentre as contribuições do movimento, podemos observar abaixo:

[...] a cada *live* aprendemos ainda mais a nos reinventarmos. O professor deve intervir nas dificuldades apresentadas pelo estudante por meio de um bom planejamento e esse deve atingir a todos para que cada um possa mostrar o seu conhecimento através de diferentes estratégias pensadas para uma aula (Comentário da *live*, minicurso, 23/07/2020).

[...] no meu ver, muito ainda precisa ser discutido, para que de fato aconteça o Ensino Colaborativo, permitindo a Educação inclusiva, voltado para TODOS os alunos, observando as especificidades de cada um, por meio de um trabalho colaborativo de TODOS os professores, igualmente responsáveis pela aprendizagem dos alunos. E esse momento que vivemos só reforça essa necessidade e evidencia as dificuldades que, claro, podemos superar JUNTOS!!!! (Comentário da *live*, minicurso, 09/07/2020).

Todas essas abordagens, como visto nas falas trazidas e nos diálogos com os autores mencionados, refletem questões sociais, políticas e econômicas da nossa sociedade, assim como especificidades das instituições, dos sujeitos e das concepções pedagógicas.

Os profissionais da educação começaram a abordar a necessidade de discutir esses conceitos desde a elaboração do minicurso, nos quais posteriormente são contemplados e aprofundados nos discursos expressos nos comentários dos integrantes da formação. A investigação desses conceitos está diretamente interligada de modo a contribuir para entendermos os contextos sociais mais amplos da educação, e também, seu contexto específico. Deste modo, enfatiza-se a importância de investigação sobre o que está sendo desenvolvido, para então concretizar mudanças que caminhem no sentido de uma educação inclusiva e preocupada com a



emancipação dos sujeitos.

Por meio das falas evidenciadas, Habermas (2012, p. 194) nos conduz a entender que “[...] a linguagem é um *medium* de comunicação a serviço do entendimento, ao passo que os atores, à medida que logram entender-se uns com os outros com o intuito de coordenar suas ações, perseguem determinados fins, conforme o caso”. Posto isso, é fundamental a percepção que nos três eixos temáticos desta pesquisa, as categorias “currículo, colaboração e reflexão da prática” se repetem, evidenciando que esses temas são indissociáveis, no sentido de que os conceitos elencados envolvem todo o processo da escolarização e precisam estar presentes no trabalho pedagógico de modo a pensar uma educação na perspectiva inclusiva, laica, gratuita, pública e de qualidade.

Considerações Finais

Tendo em vista os movimentos formativos analisados, pode-se inferir que o minicurso foi construído colaborativamente com um grupo de gestores de educação especial, visando possibilitar a apropriação de conhecimentos e transformação dos contextos educacionais. Diante disso, compreende-se a importância de espaços formativos serem permanentemente investigados, possibilitando assim seu aperfeiçoamento. Por meio do estudo realizado, acredita-se poder contribuir com processos de formação continuada que não sejam impessoais ou descolados das necessidades dos profissionais da educação, de modo a entender os profissionais da educação enquanto atores do seu desenvolvimento intelectual e do cenário educacional.

Como apresentado, as pesquisas educacionais têm apontado para a formação continuada como central no desenvolvimento dos educadores, “[...] que contribua para superarmos a discriminação, trabalhando na perspectiva inclusiva, sensível às diferenças individuais e culturais das minorias, o que pode/deve ser almejado em uma democracia” (Vieira, 2020, p. 199). Deste modo, estas ações possibilitam materializar as transformações necessárias de cada contexto, sinalizando a importância desse processo formativo considerar as relações teoria e prática e favorecer a coletividade durante todo percurso formativo, sendo este contínuo (Alcantara, 2014; Brito, 2021).

Tendo em vista que a função primordial da escola é formar para uma cidadania plena, é preciso considerar que os conteúdos precisam ser articulados de forma coletiva de modo a envolver democraticamente todos os atores do processo



educacional, buscando favorecer uma educação inclusiva que rompa com a lógica da segregação e exclusão. Considerando implementar essas propostas, os profissionais que refletem o currículo e desempenham o trabalho pedagógico precisam estar em constante formação, de modo que encontrem na coletividade sua identidade profissional para que possam se reconhecer enquanto atores do processo educacional e autores do conhecimento que produzem.

Reconhecendo que o minicurso em análise ocorreu no período de distanciamento social, pode-se considerar o papel primordial exercido pelas TDIC, dentro da ótica crítica e emancipatória de educação podem ser atribuídos enquanto recursos importantes para contribuir com o trabalho docente, estabelecendo relação com a comunidade escolar e com a didática. Assim, os profissionais da educação precisam ter acesso a estes recursos, seja por meio de formações ou oficinas, como também saberem utilizá-los da melhor forma com intuito de atingir seus objetivos educacionais.

A formação continuada contribui para o entendimento da importância da reflexão da prática, que necessita ser realizada de forma coletiva a partir de concepções teóricas nítidas, de modo a construir uma escola que abarque a diversidade e a diferença promovendo a igualdade. Assim como apresentado nos discursos dos participantes do minicurso, há a necessidade de efetivação da política de formação continuada dentro de uma ótica colaborativa que parta do princípio de atender as necessidades dos contextos escolares, bem como as subjetividades dos sujeitos que circulam nestes espaços.

Em suma, entende-se ser essencial para a formação continuada do professor a presença da pesquisa sobre sua prática, bem como a formação permanente centrada numa prática docente que se comprometa com a emancipação dos sujeitos. Para isso, se faz necessário enriquecer os debates e democratizar as decisões grupais, instigando a pesquisa científica para que o professor possa apontar problemas reais referentes ao cotidiano escolar, fomentando questionamentos permanentes em uma constante busca por conhecimento, aperfeiçoamento de práticas, exposição de ideias e tomada de decisões justas para com a coletividade.

Referências Bibliográficas

Alcântara, J. N. (2014). *A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama*. [Dissertação de Mestrado em



- Educação, Universidade Federal de Sergipe], Repositório da Universidade de Sergipe. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4659>
- Almeida, M. L., Silva, R.R., & Alves, J. B. (2017). O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(2), 1098-1118.
- Amaral, J. J.F. (2007). *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. UFC.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barriga, F. D., & Tirado, C. B. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de disrupción. *Revista Electrónica Educare*, 24, 4.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.
- Brasil. Emenda Constitucional n.º 95, de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.
- Brasil. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica – 2003. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica – 2009. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica – 2013. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- Brito, L. G. (2021). *A formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão: perspectiva crítica como possibilidade*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo], Repositório do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=15501>
- Carvalho. D. S. (2018). *A construção de um currículo de formação continuada na*



- perspectiva da inclusão escolar: contribuições da teoria do agir comunicativo*. [Dissertação de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo], Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6584584
- Conte, E. (2020). Perspectivas da performance docente à luz das tecnologias digitais. *Educar em Revista*, 36.
- Franco, M. A. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551.
- Freire, P. (2004) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gomes, N. L. (2007). Diversidade e currículo. In: J. Beauchamp, S. Pagel, & A. Nascimento (orgs.), *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. (pp. 17-47). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/indag4.pdf>.
- Habermas, J. (1968). *Técnica e ciência como ideologia*. Edições 70.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Guanabara.
- Habermas, J. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo* (2.^a ed.). Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e a racionalização social*. Tradução de Paulo A. Soethe. Martins fontes.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 11-25.
- Moreira, A. F. B. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18. <https://www.scielo.br/rbedu/a/zXL3fYg89Xrh4jQRJWXGydd/?format=pdf&>.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, 44(3). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402.



- Plaisance, E. (2021). Um currículo inclusivo é possível?. *Revista Espaço do Currículo*, 14(1), 1-16. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58096/33143>.
- Queiroz, R. C. (2021). *Inclusão Escolar, Formação Continuada, Pesquisa-ação e Tecnologias: Tecituras Possíveis em Tempos de Pandemia*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo], Repositório do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=15336>
- Silva, F. N., & Almeida, M. L. (2021). *A formação continuada de professores pela via de grupos de estudo-reflexão*. São Carlos, Pedro & João Editores.
- Silva, J. R. S., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1), 1-15.
- Silva, N. V.; Bento, M. J. C. & Almeida, M. L. (2019). A constituição da autoria na pesquisa-ação-colaborativo-crítica. *Revista Estreidiálogos*, 2, 78-94.
- Silva, F. N. (2019). *A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo], Vitória. https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_13893 DISSERTA%C7%C3O%20FERNANDA%20FINAL.pdf
- Vieira, A. B., de Oliveira Ramos, I., & Simões, R. D. (2019). Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. *Revista Educação Especial*, 32, 1-16.
- Vieira, F. B., & Martins, L. D. (2013). Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(02), 225-242.
- Vieira, I. S. (2020). *Movimentos formativos e políticas da gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo], Repositório do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=14890>