


## **ANÁLISE COMUNICATIVA VIA ESPAÇOS DISCURSIVOS EM CONTEXTOS LUSÓFONOS**

### **COMMUNICATIVE ANALYSIS VIA DISCURSIVE SPACES IN LUSOPHONE CONTEXTS**

### **ANÁLISIS COMUNICATIVO A TRAVÉS DE ESPACIOS DISCURSIVOS EN CONTEXTOS LUSÓFONOS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-040>

**Data de submissão:** 03/06/2025

**Data de publicação:** 03/07/2025

**Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto**  
UFES / PPGE - GRUFOPEES  
E-mail: [sumika.freitas@gmail.com](mailto:sumika.freitas@gmail.com)

**Mariangela Lima de Almeida**  
UFES / PPGE - GRUFOPEES  
E-mail: [mlalmeida.ufes@gmail.com](mailto:mlalmeida.ufes@gmail.com)

#### **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo refletir acerca das contribuições da pesquisa-ação com formação de professores e a educação inclusiva. Toma o estudo comparado numa perspectiva crítica como perspectiva teórico-metodológica. Os espaços discursivos e formativos constituem-se em ferramenta epistemológica, produzidos no âmbito das redes de colaboração estabelecidas entre a universidade e os municípios, Estado e as Instituições de Ensino Superior nos países lusófonos (Portugal, Moçambique e Brasil). Nesse processo, inicialmente tomamos os argumentos dos participantes nos momentos de constituição da compreensão da realidade, análises de documentos, políticas e contextos socioeducacionais, econômicos, nos planejamentos e realização dos Espaços Discursivos e formativos. Participaram gestores (municipais e Estaduais), estudantes e professores (graduação e pós-graduação), sendo tematizadas a formação, as políticas públicas, a inclusão e a pesquisa-ação. É urgente aprofundar os processos de formação de professores e instaurar a cultura da sustentabilidade da vida, ou seja, promover uma releitura de mundo onde a vida em todas suas relações e nos processos de formação inicial e continuada.

**Palavras-chave:** Espaço Discursivo. Jürgen Habermas. Formação de professores. Inclusão escolar. Pesquisa-ação.

#### **ABSTRACT**

This article aims to reflect on the contributions of action research to teacher training and inclusive education. It takes a comparative study from a critical perspective as a theoretical-methodological perspective. The discursive and formative spaces constitute an epistemological tool, produced within the scope of the collaboration networks established between the university and the municipalities, State and Higher Education Institutions in Portuguese-speaking countries (Portugal, Mozambique and Brazil). In this process, we initially took the arguments of the participants in the moments of constitution of the understanding of reality, analysis of documents, policies and socio-educational and economic contexts, in the planning and implementation of the Discursive and formative Spaces. Managers (municipal and State), students and teachers (undergraduate and postgraduate) participated, with the themes of training, public policies, inclusion and action research being addressed. It is urgent

to deepen the processes of teacher training and establish the culture of sustainability of life, that is, to promote a reinterpretation of the world where life in all its relations and in the processes of initial and continuing education.

**Keywords:** Discursive Space. Jürgen Habermas. Teacher Training. School Inclusion. Action Research.

## RESUMEN

Este artículo busca reflexionar sobre las contribuciones de la investigación-acción a la formación docente y la educación inclusiva. Se realiza un estudio comparativo desde una perspectiva crítica, teórico-metodológica. Los espacios discursivos y formativos constituyen una herramienta epistemológica, generada en el marco de las redes de colaboración establecidas entre la universidad y los municipios, el Estado y las instituciones de educación superior en países de habla portuguesa (Portugal, Mozambique y Brasil). En este proceso, inicialmente se retomaron los argumentos de los participantes en los momentos de constitución de la comprensión de la realidad, análisis de documentos, políticas y contextos socioeducativos y económicos, así como en la planificación e implementación de los Espacios Discursivos y Formativos. Participaron gestores (municipales y estatales), estudiantes y docentes (de grado y posgrado), abordando los temas de formación, políticas públicas, inclusión e investigación-acción. Es urgente profundizar en los procesos de formación docente y establecer una cultura de sostenibilidad de la vida, es decir, promover una reinterpretación del mundo donde la vida se desarrolla en todas sus relaciones y en los procesos de educación inicial y continua.

**Palabras clave:** Espacio Discursivo. Jürgen Habermas. Formación del profesorado. Inclusión escolar. Investigación-acción.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir de nossa tese de doutoramento, destacamos a necessidade de aprofundamento e estudos sobre a gestão pública e elaboração de Políticas Públicas dentro da esfera pública, sobretudo na política de formação continuada de professores(as) nos entes federados brasileiros.

As políticas de formação continuada de professores(as) demandam pautas e devem se fortalecer a compreensão de uma formação para si (como uma formação teórica que fortaleça o trabalho do professor(a) crítico, colaborador), não uma formação em si, ainda muito presente no percurso formativo, ou seja, uma formação racional e operacional, não propiciando a compreensão crítica do direito à qualidade da educação e da inclusão escolar (HERNANDEZ-PILOTO, 2018).

Assim, nos últimos anos as ações de pesquisa e extensão do GRUFOPEES (Grupo de Formação, pesquisa-ação e gestão da educação especial no Espírito Santo) são desenvolvidas no sentido de realizar de modo colaborativo, as formações com os municípios, os grupos de estudos-reflexão, os espaços formativos e os espaços discursivos; no sentido de colaborar e analisar os processos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, em especial com a formação de professores, na perspectiva da inclusão escolar em contextos, pela via da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada.

Em 2023, a partir da pesquisa: *Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos*, em andamento pelo GRUFOPEES/UFES<sup>1</sup> com colaboração da Rede Lusófona Estreia diálogo<sup>2</sup>, cujo o objetivo é avançar com o conhecimento científico sobre a pesquisa-ação tendo em vista os múltiplos contextos da produção acadêmico-científica e seus pressupostos teórico-epistemológicos com ênfase em inclusão escolar e formação de professores em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal; procuramos desenvolver o estudo de nosso estágio pós-doutoral com o recorte intitulado: *Análise Comunicativa da produção de conhecimento sobre Pesquisa-Ação via Espaços Discursivos com professores(as) sobre formação de professores(as), Inclusão Escolar e Pesquisa-ação no Brasil, Portugal e Moçambique*.

As políticas formativas são necessárias para a implementação da garantia do direito à qualidade da educação e no aprofundamento do princípio da educação inclusiva nos processos de inclusão escolar nas políticas educacionais, porém não únicas. Em nossa investigação, mesmo com a aparência de um grande investimento na formação continuada, nos entes federados, existe apenas alguns grupos de pesquisa em universidades brasileiras, com debates sobre o direito à educação e inclusão escolar das

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa liderado pela professora Dra. Mariangela Lima de Almeida-PPGE/UFES, CNPQ/FAPES.

<sup>2</sup> Rede Lusófona de Pesquisa-ação com articulação com a Rede internacional de Pesquisa-ação CARN (The Collaborative Action Research Network).

crianças e estudantes público da educação especial na educação básica e na formação de professores. Urge, portanto, a necessidade de processos formativos que tenham a inter-relação com todos os sujeitos que vivenciam a escola inclusiva (HERNANDEZ-PILOTO, 2018)

Os desafios da formação docente vêm sendo, nos últimos anos, um espaço de amplo debate considerando os espaços públicos de formação. A necessidade de implementação das Políticas de Educação Especial e demais Políticas na Educação tem pautado a grande necessidade de organização de um sistema nacional de educação; um sistema que se conceba como um conjunto amplo e muitas escolas organizadas, que tem a incumbência de formar professores e profissionais para atuarem nas escolas e nas diversas esferas educativas, com Políticas de formação docente e valorização.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação tem sido aposta de pesquisadores comprometidos com a área da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Estudos recentes dão visibilidade à relevância de formações alicerçadas em sólidas bases teóricas para os diferentes processos educativos, colaborando com a construção de práticas democráticas e inclusivas nos espaços escolares (JESUS, VIEIRA, PANTALEÃO, 2013; OLIVEIRA, SANTOS; 2011; CAMPOS, GLAT, 2016; TAVARES, SANTOS, FREITAS, 2016; MARTINEZ, COSTA, 2016).

Os movimentos formativos têm se ocupado com as formações que, de alguma forma, visam preparar esses profissionais para uma melhor atuação no processo inclusivo e educativo do público ao qual a educação especial se destina, ou seja, às “pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

Contudo, a temática revela que, longe de encerrar o debate, há ainda um extenso caminho a ser percorrido, pois as formações disponibilizadas aos professores e demais profissionais da educação vêm sendo consideradas insuficientes e, por vezes, ineficientes, na medida em que pouco tem contribuído com o desenvolvimento de suas práticas nos contextos escolares (KASSAR, 2014; PRIETO, ANDRADE; 2011).

## **2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR**

Em nossa investigação, ao realizar as visitas técnicas, espaços discursivos e formativos com os professores(as), gestores(as) e estudantes de instituições públicas de formação nos países lusófonos de Portugal, Moçambique e no Brasil, destacamos os discursos sobre a concepção de educação inclusiva e inclusão escolar. Desse modo, buscamos a partir de um levantamento na literatura da área, e apresentar reflexões no sentido de fortalecer o campo.

Prieto (2010, p. 31) alerta que a noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença, todavia “[...] esses mesmos argumentos podem referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”. Para Gonçalves e Jesus (2009), “inclusão escolar” é um termo que abrange o significado de ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola.

Concordamos com Mendes (2017) ao afirmar que o termo “educação inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da educação especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. Segundo a autora, o termo “inclusão escolar”, em contrapartida, nos remete a questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou à prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

No Brasil, o termo inclusão tem sido reduzido ao processo de escolarização das crianças e estudantes público da educação especial. Em nossa pesquisa, nos diferentes espaços e tempos realizados nos espaços discursivos; encontramos tais marcas no processo de reconhecer o termo educação inclusiva apenas para o público da educação especial. Na narrativa dos gestores municipais, no Brasil, encontramos essas marcas bastante delimitadas.

[...] Eu acho que essa dificuldade para compreender o termo de inclusão, é exatamente pela ausência de uma normativa municipal, de uma legislação municipal, porque como não tem nenhum documento que instrui a gerência a trabalhar, fica cada um de conseguir o que a gente faz agora. Cada situação aparece, e é diante da situação que a gente vai pensar. Então não tem nada prévio. Então isso que está sendo construído é que vai dar a base para que esse murinho caia e a gente tenha um diálogo entre a gerência especial, com o fundamental, com o infantil, e com toda a rede (GESTOR MUNICIPAL, ED/ITAPEMIRIM, 2023).

[...] A gente está um momento assim da educação especial e acho que vocês também que antes a gente conseguia fazer assessoria sozinha, porque as pessoas estavam abertas a escutar mais, a dialogar mais. Hoje a gente encontra muita resistência, principalmente quando a gente fala da educação especial, do trabalho, na perspectiva inclusiva. Então a gente não consegue sozinha mais justamente por isso. A gente tem equipes de CTA nas escolas, que são extremamente resistentes ao trabalho. (GESTORA MUNICIPAL, ED/ITAPEMIRIM, 2023).

A educação inclusiva está referida ao verbo “incluir” e que significa colocar algo/alguém dentro de outro espaço (Cury, 2016). O mesmo termo pode significar uma entrada em um espaço pior do que aquele no qual o sujeito até então se encontrava. Portanto, “[...] há uma dialética entre a inclusão (o de

dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais, onde um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar, como aquela de não deixar entrar” (CURY, 2016, p.17).

No contexto Portugal e Moçambique destacamos que a concepção de educação inclusiva é um termo em movimento e procura ampliar as potencialidades dos processos inclusivos com demais grupos de debate para a inclusão.

[...] Nós temos escolas especiais, em Moçambique, mas atenção! Temos escolas especiais, mas, há também escolas inclusivas em que este aluno com problemas não é algum portador de deficiência ou necessidades educativas especiais, também deve fazer parte de uma sala, de uma turma comum e o professor tem que ter capacidade de fazer acompanhamento de cada aluno, conforme o seu ritmo de aprendizagem. Então, isto é um desafio! Na presença deste psicólogo escolar, vai apoiar este professor (GESTOR MOÇAMBIQUE, ED, 2023)

A educação inclusiva, por princípio, deve responder por uma modalidade de escolarização em que as crianças, jovens e adultos possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais, com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade. Assim, [...] é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio do ser humano e da cidadania (CURY, 2016, p.18).

O conceito de inclusão necessita de mudança em nível cultural, a fim de desconstruir visões e práticas que naturalizam os conceitos de segregação e integração, e ao mesmo tempo para construir outras práticas baseadas na inclusão.

Sendo assim, a educação inclusiva supõe uma reorientação no sistema educacional de modo a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar. A educação inclusiva introduziu intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e às propostas de intervenção. Tais mudanças atingem mais diretamente a educação especial, no contexto brasileiro, pois há uma proposição que altera a estruturação do atendimento que a caracteriza, ou seja, que transforma os serviços especializados.

Contudo, é importante problematizar o conceito de inclusão, uma vez que associamos o tema ao universo das deficiências ou ao universo das diversidades culturais, religiosas etc., sendo necessário também reconhecer que, no nosso país, os problemas se sobrepõem.

Por isso, inclusão não é um tema que pode ser abordado a partir de uma única perspectiva. A escola tornou-se uma instituição com muito a oferecer quando se tem em vista lidar com a homogeneização de práticas e procedimentos; ao mesmo tempo, tornou-se frágil e vulnerável quando entra em cena a heterogeneidade, a quebra de padrão, especialmente dos padrões de desempenho verificáveis por avaliações escritas (FREITAS, 2013, p. 91).

Concordamos com Bueno (2006) ao afirmar que inclusão escolar e educação inclusiva não são conceitos sinônimos. A inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de acesso e permanência das crianças, estudantes que tradicionalmente têm sido excluídos da escolar. Já a educação inclusiva refere-se a um objeto político a ser alcançado.

O movimento denominado inclusão escolar é relativamente novo (CARNEIRO, 2012), se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação.

Uma prática educativa inclusiva deve contemplar a diversidade humana, sem romper com os processos históricos já sistematizados pela humanidade e, em nosso caso, com os processos históricos educacionais e metodológicos, sempre reconhecendo o homem como possibilidade de apropriação de conhecimentos.

### **3 O CONCEITO DE FORMAÇÃO EM HABERMAS: ÉTICA DO DISCURSO E ESFERA PÚBLICA**

No interior da teoria filosófica e sociológica de Jürgen Habermas (2003), articulam-se conceitos como esfera pública, mundo do sistema, mundo da vida, razão sistêmica, razão comunicativa, ética do discurso e democracia deliberativa.

Em linhas gerais, a proposta filosófica e sociológica de Jürgen Habermas(2012), para a construção de uma sociedade justa, declara a necessidade de reconstituição de uma esfera pública – não mais burguesa, mas de ampla cidadania –, constituindo um espaço de debates regidos pela racionalidade comunicativa. Em linguagem sucinta, trata-se do projeto de uma democracia deliberativa articulada à ética do discurso.

Para Habermas (2012), o diálogo, em seu significado propriamente filosófico, consiste na apresentação de argumentos diversos, examinados e confrontados de forma intelectualmente honesta, com o propósito de ultrapassar os pontos de vista individuais na conquista de proposições que sejam racionalmente aceitas como verdadeiras por todos os participantes do debate. Dessa forma, o diálogo pressupõe, para pleno desenvolvimento do seu percurso, a condição de igualdade dos indivíduos, sem que relações sociais de poder ou o prestígio social dos debatedores interfira na análise das proposições enunciadas. Segundo o referido autor, a construção de uma autêntica moralidade se processa na intersubjetividade, na esfera pública de cidadania.

Nos termos específicos da ética do discurso de Habermas (2012), o diálogo é, para esse filósofo, o expediente indispensável para a produção consensual de normas morais universais. Esse espaço de



debate é conduzido pela racionalidade comunicativa, o contexto de comunicação em que todos os cidadãos têm igual direito ao discurso, à explicitação de seus pontos de vista sociais e políticos, em busca do entendimento coletivo sobre valores e regras que devem regulamentar, com justiça, a vida em sociedade.

Conforme a proposta de Habermas (2012), comprometida com a construção democrática de parâmetros morais, a racionalidade comunicativa discute valores concernentes à vida dos seres humanos em sociedade, mobilizando um núcleo cívico de igualdade dos cidadãos, refratário às estratificações existentes na sociedade. A comunicação racional entre cidadãos refuta hierarquias de autoridade, relações de dominação e discursos amparados em situações de poder dos indivíduos. Constitui-se, assim, uma esfera pública de cidadania, que não absorve as desigualdades sociais em sua dinâmica, mas, sim, enfrenta-as por intermédio das aspirações racionais visando à efetiva igualdade de direitos dos seres humanos.

Em nosso processo de investigação, encontramos tal potencialidade nos processos de formação em colaboração; nos discursos com as redes, com os sistemas de ensino em Portugal, principalmente nas Redes com as escolas e com as Instituições de Ensino Superior.

[...] Eu por acaso estou agora a mandar essa ideia de que nas microrredes era muito interessante, apesar de, de fato, a nossa temática estar redirecionada da parte do Ministério da Educação, se calhar era uma ideia de começarmos a fazer investigação-ação, partindo das problemáticas de que... nem que seja, com está diretriz, de cada agrupamento. Acho que era uma inovação, a fazer nas microrredes também, até se me pudessem dar assim umas dicas como é que...(GESTORA PROVINCIAL, ED/ PORTUGAL, 2023).

[...] As temáticas do “Conversa Sobre” são quase sempre solicitadas pelos professores, sim. O resto da formação é que de vez em quando vêm das escolas, em particular, como eu disse, a gestão de conflitos ou estima. Agora as escolas acabam por sentir essa necessidade. A programação é por parte dos professores de matemática, porque alterou também o currículo, o programa de matemática, as aprendizagens essenciais, que é assim que se chamam agora. E, portanto, como as pessoas se sentem alguma insegurança, porque na formação de base, não tiveram assim, alguns não tiveram tanta formação em programação. Portanto, há este tipo de solicitações específicas por parte das escolas também.

Na ética do discurso de Habermas (2012), o consenso é mobilizado pela liberdade da razão comunicativa, correspondendo as verdades morais universais, cuja validade é racionalmente reconhecida pelos cidadãos. Trata-se de elementos normativos que não pertencem a uma cultura particular, mas à comunidade humana de seres racionais, em sua mais completa extensão. Encontramos tais movimentos mobilizados pela razão comunicativa nos processos formativos dos grupos pesquisados, pois têm-se em comum a colaboração, a partilha, a vontade de fazer com o outro; fortalecer as relações de alteridade entre os grupos em prol de um bem comum, a formação do ser humano.



Nesse sentido, a formação do consenso na esfera pública deve considerar os interesses comuns e os direitos fundamentais de todos os seres humanos, sendo que tal exercício racional e intersubjetivo de construção ética. E esse movimento de formação colaborativa ocorre quando oportunizado na esfera pública, em que a arena de discursos, de argumentos são confrontados e debatidos em busca de

Em Moçambique também destacamos a importância do diálogo, e o esforço em desenvolver uma escuta às demandas formativas,

Qual é o problema que se levanta aqui? É a questão do desconforto dos professores, nos locais, e perceberem que os seus colegas que são psicólogos multi/escolares, ou seja, a coabitação no espaço está sendo difícil. Então esses são tidos como estranhos ao processo, entendeu a questão da pesquisa é: juntos buscarmos estratégias, não é? No entanto, o que está aqui com barreira, mas este trabalho feito em conjunto, identificamos esse problema juntos, mas também identificamos como estratégia usar para tentar ultrapassarmos... Esse trabalho está sendo feito, no entanto, com os professores, é um trabalho meramente a investigação-ação e uma perspectiva colaborativa em que a opinião, as diferenças, opinião, ou seja, não constitui tanto aqui um problema para, no entanto, como se diz a evolução do nosso trabalho.  
(GESTOR MOÇAMBIQUE, ED/ MOÇAMBIQUE, 2023)

Assim como no contexto português e moçambicano, o Brasil, nas Redes de colaboração tecidas com grupos de formação de educadores nas Secretarias de educação; encontramos movimentos, que ao serem potencializados a partir da pesquisa-ação, em algum momento ou movimento de sua trajetória municipal, fortalecem a escuta aos professores(as) e profissionais da educação com suas demandas e necessidades formativas reais e concretas, ou seja, no lócus público da demanda,

[...] eu acho que é um grupo que se gosta, né, então fica mais fácil, mais leve, né? Quando a gente gosta de quem a gente trabalha, mas aí respondendo, acho que é a parte pedagógica, né, dessa revolução. A gente percebe, sim, também não é vários professores muito bem formado. É na escola que tentam ser protagonistas, né? Que é o que a gente impulsiona neles, que eles sejam protagonistas. A gente, nas formações, a gente tenta trabalhar isso também, porque a gente sabe que eles também na escola são enfraquecidos. Pelo grupo que é maior muitas vezes, eles também são enfraquecidos pela formação que eu já estava conversando. Então essa questão da formação, principalmente pós pandemia, aí né, a maioria das faculdades estão sendo a distância, então eles estão, elas estão vindo, com uma formação muito enfraquecida. Não só na questão educação especial, mas sim na questão de ser professor mesmo, ser se constituir realmente. Então, muitas vezes elas, eu acho que por esse enfraquecimento, não se sentem professor. Não se posiciona enquanto professores, né. E aí, na formação de quarta-feira, agora a colega estava falando, fazendo um resgate histórico do grupo dessa questão da nossa luta do magistério para se chegar até hoje. Da luta da educação especial para que hoje uma escola não tivesse mais aquele formato de 2019, gente, é recém. Ela era professora do colaborativo e do contraturno ao mesmo tempo. Hoje na mesma escola, nós temos 4 professoras. Para quinta agora né, que nós já vimos que vai ser necessário professora somente do colaborativo e uma que atua somente no contraturno. Então nós fizemos esse resgate falando para elas da importância de se ler, porque a nossa formação deste ano é a proposta do clube do livro. Nós pegamos um livro de cada área e cada área está estudando. [...] Então a proposta foi essa que eles que era, que eles leiam que escutem, que tenha um diálogo que reflitam sobre a prática deles, baseado entendendo que isso tem uma teoria, porque eles falam muito isso na teoria, muito bonito na teoria... Então a gente fez com que os grupos refletissem, que existe uma teoria  
(GESTORAMUNICIPAL, ED/SERRA, 2023)

Nós trabalhamos colaborativamente aqui dentro, não deixamos a colega sozinha. Seja aonde for um, qual ponto do município, nosso município é muito grande, é a distância não faz a menor diferença quando alguém precisa dessa colaboração, entendeu? “Vamos comigo lá, porque a questão está assim, assim”. Então... (GESTORA MUNICIPAL, ED/SERRA, 2023).

Desse modo, como afirmou Habermas (2003), a esfera pública de cidadania deve estabelecer uma mediação democrática nas relações entre sociedade e Estado, delineando conteúdos éticos que devem ser institucionalizados no âmbito do poder estatal. Essa esfera pública não é concebida pelo autor, como instância unicamente reivindicativa, mecanismo de pressão sobre o Estado, mas sobretudo como dimensão decisória da sociedade, que confere caráter deliberativo e participativo à democracia política. Assim, nos processos de colaboração estabelecidos na pesquisa, encontramos o fortalecimento da formação em si.

#### **4 O PAPEL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Em nossa perspectiva teórico-metodológica, considerando o estudo comparado, como uma possibilidade de realizar estudos no sentido de potencializar a construção do conhecimento em relação às metodologias de pesquisa acadêmica, não pela falta e sim pela riqueza de conhecimento e possibilidades; somado a expertise do grupo de pesquisa com a metodologia da pesquisa-ação; apresentamos, aqui, como uma proposta, para além de investigar-atuar em questões educacionais e sim promover, necessariamente, a formação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (CORTESÃO; STOER, 1997; ALARCÃO, 2003; FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005; JESUS, 2008; JESUS, VIEIRA, EFFGEN, 2014;). Isso decorre mediante uma outra forma de pensar e fazer pesquisa (BARBIER, 2002).

A pesquisa-ação na área educacional tem por objetivo criar uma cultura de análise das práticas que são realizadas, de modo a possibilitar que os professores transformem suas ações. (ZEICHNER, 1993). Nesse sentido, a pesquisa-ação está diretamente imbricada com a mudança das práticas docentes, na medida em que busca transformar enquanto conhece. Utilizar a escuta sensível, em processos de pesquisa-ação, significa compreender por empatia e estabelecer uma relação de confiança com o grupo de pesquisa. A perspectiva científica da escuta sensível, segundo Barbier (2002), acontece durante a avaliação inicial do grupo, visando a diagnosticar suas necessidades, e considerando os sujeitos de forma holística, com todas suas dimensões.

Desse modo, concordamos com Barbier (2002) ao afirmar que o pesquisador deve comprometer-se ética e politicamente com a práxis científica, considerando sua história familiar, suas relações de produção e de classes, seu próprio projeto sociopolítico, de forma que o resultado dessa síntese possa ser parte do conhecimento produzido.

[...] A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento. (BARBIER, 2002, p.100)

Conclui Barbier (Cf., BARBIER, 1998, p.172): “*A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal*”. Após identificarmos em Barbier (1994, 1998, 2002) os princípios fundantes da escuta sensível como instrumento metodológico da pesquisa-ação, consideramos que ouvir para compreender exige mais do que geralmente se faz. Exige uma sensibilidade maior em relação ao outro, dificilmente conseguida sem que se crie espaço para o diálogo autêntico.

É nessa perspectiva teórico-metodológica que a colaboração entre pesquisadores, estudantes da graduação, pós-graduação e da iniciação científica, professores e gestores de redes públicas do Estado do Espírito Santo, Portugal e Moçambique têm se mostrado como possibilidade para compreender e analisar os processos formativos de profissionais da educação sobre formação, inclusão escolar e pesquisa-ação.

Fundamentados nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisadores e atores do contexto educativo, delineando processos colaborativos, e ao mesmo tem uma rede ampliada entre os professores, gestores e pesquisadores de colaboração.

A pesquisa-ação, aqui utilizada, sustenta-se ainda, no referencial teórico-metodológico da ciência social crítica de Habermas (2012), sendo a mesma concebida como um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que estuda, ou melhor, que os participantes se convertam em investigadores (CARR; KEMMIS, 1988). Dessa forma, nossas bases epistemológicas e metodológicas estão alicerçadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

O diferencial no processo de formação continuada de professores justamente é a interação, a colaboração e a troca de experiências entre os sujeitos que, libertos das pressões do cotidiano, identificam-se como educadores em um cenário onde são professores e alunos ao mesmo tempo e o tempo todo.

Os professores, gestores e estudantes participantes da pesquisa consideram fundamental a ideia de formação conjunta entre os profissionais de educação para a inclusão escolar, a garantia do direito à educação e processos formativos. É de suma importância considerar que, no contexto em que estamos investigando, é impossível pensar no processo formativo e no trabalho sem considerar o modelo

capitalista organizado em nossa sociedade que atravessa várias relações sociais e aprofundar os contextos socioeducacionais e suas influências.

## **5 A PRODUÇÃO DE DADOS VIA ESPAÇOS DISCURSIVOS**

A formação de professores tem se constituído um dos pilares fundamentais em diversos países, como o Brasil, para se atender à agenda política em prol da inclusão escolar. Nas palavras de Rodrigues (2017), a formação de professores é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais ambiciosos [...] e é concebida como uma ‘janela de oportunidade’[...] para a promoção de uma melhor educação.

Desenvolvemos em nossa pesquisa, a oportunidade de diálogo e escuta sensível, oportunizando os espaços discursivos e formativos.

Para o desenvolvimento da ideia dos espaços discursivos como meio de produção de dados, nos apoiamos em Habermas, em especial na ideia de esfera pública.

Para Habermas (1996), uma esfera pública vibrante fornece um espaço discursivo onde os indivíduos podem se reunir para trocar ideias e opiniões, identificar e discutir livremente problemas sociais de interesse mútuo e formular um acordo consensual sobre como eles devem ser resolvidos. Assim, oferece um espaço público que permita que todos tenham a mesma chance de apresentar ideias, interpretações e argumentos, onde não há barreiras à comunicação livre e aberta e nas quais todos participam em termos iguais.

Em nossa reflexão, consideramos que com uma visão da lógica contemporânea, Habermas (2012) propõe a resignificação do espaço público, guiado pelo agir comunicativo, onde há a mediação pelo mundo da vida intersubjetivamente partilhado. [...] A esfera pública, então, considera para seu pleno desenvolvimento os pressupostos da estética discurso, uma vez que é por meio destes que os participantes irão buscar acordos e consensos provisórios, permitindo a melhoria dos aspectos elencados como objetivo em comum (PREDERIGO, 2024).

Desse modo, consideramos que os Espaços Discursivos vêm se configurando no contexto do grupo de pesquisa, na busca por captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes de processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação ou investigação-ação; ainda motivados pela possibilidade de constituir uma comunidade intersubjetiva com base na fala argumentativa, estabelecemos espaços discursivos em que utilizamos o saber do campo educacional, sobretudo o conhecimento já produzido acerca das questões teórico-metodológicas e epistemológicas necessárias ao trabalho investigativo em nossas pesquisas-ações (ALMEIDA, 2010, p. 143).

Ao dialogarmos com os autores dos pressupostos da pesquisa-ação, elencamos a importância que a esfera pública, o 'espaço público' permite que todos tenham a mesma chance de apresentar ideias, interpretações e argumentos, onde não havia barreiras à comunicação livre e aberta e nas quais todos participavam em termos iguais [...] (CARR, 2019, p. 23, grifo nosso).

Indicamos assim, as possibilidades de elaboração de significações sobre os espaços discursivos com o propósito de discutir a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação.

Nestes espaços, a argumentação e o discurso são elementos fundamentais, pois apenas através deles os participantes podem construir conhecimento em busca de consenso dos elementos que cercam a produção de uma investigação embasada na pesquisa-ação. Valorizamos especialmente a inclusão do outro neste processo, considerando que todos os sujeitos racionais devem e podem expor suas argumentações, tendo em vista o mundo da vida (ALMEIDA, et al, 2024, p.5-6).

Nas narrativas dos professores(as), pesquisadores(as), gestores(as) e estudantes das IEs, em nossa pesquisa, destacam-se a formação inicial e continuada e a necessidade de articulação com todos os professores da escola para aprofundar as concepções de formação coletivamente e colaborativamente; assim como os debates em torno do conceito de inclusão escolar.

No entanto, todavia encontramos professores e gestores da Educação Básica, concentrando suas narrativas em uma perspectiva de formação de modo acadêmico e de caráter técnico. Uma preocupação no fazer para o professor e a formação como uma ação para resolução de problemas,

[...] vê que este problema só será resolvido com formação, ela discorre que há um problema muito grande nesta questão das assistentes que muitas vezes tomam um lugar de docente dentro de sala de aula;(GESTORA MUNICIPAL ED/ITAPEMIRIM 2023)

O assessor traz a questão de que muitas famílias querem contratar um professor particular para a criança público-alvo e como isso pode ser diminuído;(GESTORA MUNICIPAL ED/ITAPEMIRIM, 2023)

Existe aí uma contradição, pois há investimentos de processos formativos com formações continuadas ofertadas pelas secretarias de educação, porém com um olhar naturalizado para o processo de formação, não se reconhecendo a formação como trabalho em ação. Somos formados pelo trabalho e o carregamos em nossa constituição histórica e nas práticas sociais que desempenhamos no decorrer da vida, mas o fato é que, infelizmente, não tem sido esse o seu sentido predominante. O que prevalece ainda — e em muitas narrativas existem territórios de disputa — é um modelo de trabalho orientado pelos pressupostos do modo de produção capitalista, cujo foco se estabelece em favor do lucro, do consumo, da especialização e da fragmentação.

Ao mesmo tempo, encontramos diálogos com alguns municípios; de narrativas preocupadas com o processo de formação continuada atendendo as especificidades dos professores e preocupados com os diálogos entre os grupos.

Eu acho que na nossa gerência, a gente tenta levar tanto para dentro quanto para fora. Então, o diálogo e a escuta eu acho que são os principais. A gente sempre dialoga muito ali dentro. Troca, né? E pensa junto e tenta se fortalecer e também discorda. E eu acho que isso tudo faz parte do crescimento quanto de escuta, né? (GESTORA MUNICIPAL ED, 2023)

[...] há momentos de formação, para a criação de uma identidade docente, que vai além da reprodução da prática, que não deve chegar de forma completa, mas ser construída; (GESTOR MUNICIPAL ED, 2023)

A especificidade da formação numa perspectiva inclusiva não pode ser ignorada, porém é necessário compreender que a formação crítica dos professores (as) em suas singularidades precisa ser mediada por políticas de formação continuada sob uma perspectiva da formação como trabalho e componham efetivamente a garantia da qualidade do direito à educação, fortalecendo-se cada vez mais nos processos inclusivos.

[...] Tem uma Política de formação, né, que está em constante desenho a gente pode falar assim. A gente conseguiu garantir no de correr de uma portaria. Foi final do ano passado, início do ano passado? O dia de planejamento do pessoal de educação especial na quarta-feira, mas por que que isso é importante, que é o dia que a gente consegue te trazer eles para um momento formativo. Os professores de área já tinham isso garantido, nós não tínhamos. Então, dentro da política de formação do município, hoje os professores que atuam nas áreas e o professor de educação especial ele consegue ter isso garantido. O que nós ainda não temos, enquanto o município e estamos na luta ainda para pensar como faremos? É como vamos ter uma política de formação continuada para os professores regentes. Porque hoje a gente ainda não consegue tirar eles da escola um dia ou separar um dia na escola para pensar a formação. A gente até conseguiu AECS é que nas atividades dessa classe têm sido dias voltados para estudo. Só que a gente conseguiu garantir, são 3 AECS no ano e ainda é muito pouco, porque a gente tem muita coisa para debater enquanto rede, né? É. A gente está vivendo um momento de revisar as orientações curriculares municipais, que são de 2008, muito antiga, a gente precisa visitar e fazer essa revisão. A gente utilizou as AECS ano passado pra isso, só que a gente não consegue aprofundar e dar continuidade. Quando a gente chega nas formações continuadas com as pessoas de educação especial, a principal fala deles é: “queria professor regente tivesse aqui ouvindo isso”. Só que a gente não consegue fazer isso. Se não no fora do horário de trabalho é e fora do horário de trabalho por adesão. Então é aquele que quer aquele que está buscando e que muitas vezes não é o que está precisando ouvir. (GESTORA MUNICIPAL, ED, 2023)

Consideramos importante retomar que nos percursos formativos encontramos nas narrativas dos professores orientadores e estudantes nos Programas de Pós-graduação; discursos de fortalecimento de seu processo formativo, principalmente quando tomam a perspectiva da pesquisa-ação como proposta metodológica e perspectiva formativa colaborativa,

[...] a tese foi essa, o movimento de constituir reflexões na escola. Eu chamo que, eu digo que na tese, que eu tenho processos de formação na escola constituídos de maneira temporal. Tem



algum momento, trabalhei com o Certeau na tese, e eu chamo que algumas dessas conversas, algumas dessas teorias, eu tinha que colocar no que eu chamava de conversas guardadas. Porque, assim, eram situações que aconteciam, que as pessoas falavam, mas que eram dentro de um momento com uma certa crise (PROFESSOR ORIENTADOR, ED, 2024)

[...] Ele está lá, trabalhando alguma problemática, está trabalhando junto com os professores, que é o caso da pesquisa-formação. Eu estou fazendo uma formação ao mesmo tempo que eu estou desenvolvendo uma pesquisa, né. Então, eu acho que é o processo de afastamento da situação para escrever a pesquisa, saber entender onde que se dá a pesquisa naquele processo. Que ele está fazendo a formação ou ele está trabalhando em algum projeto junto com os professores, mas onde é que está a pesquisa dele? Então eu acho que é isso! Eu acho que o desafio é assim, eu sou professor, eu sou coordenador, que acontece muito, sou diretor, mas eu sou pesquisador também! (PROFESSORA ORIENTADORA, ED, 2024)

Nessa perspectiva, faz-se necessário uma formação sustentada na dialética teoria-prática (HABERMAS, 1987; CARR, KEMMIS, 1988) que reconheça e assume a indissociabilidade entre tais categorias, fundantes desses processos. Isso significa compreender a impossibilidade de sobreposição de uma em relação à outra e, ainda, conceber o professor tanto como profissional da ação/prática como, também, da reflexão/teoria, ou seja, encará-lo como “intelectual crítico-transformador” (GIROUX, 1997).

Encontramos nos espaços discursivos, a potência do papel metodológico da pesquisa-ação, como transformação da realidade, tanto nos processos de formação continuada nas Secretarias de Educação; quanto nas propostas de investigação propostas pelos estudantes e orientadores nos Programas de Pós-graduação.

Ao relatarem o papel metodológico e epistemológico da pesquisa-ação [...] A pesquisa-ação, ela permite acompanhar a processualidade da política instituída, e ela alimenta, ela dá outras possibilidades de leitura (PROFESSOR ORIENTADOR, ED, 2023), ao reconhecerem a sua potência, relatam em vários momentos seus desafios como se constituem professores-pesquisadores.

[...] a pesquisa-ação também, de certa maneira, ela vai nos ajudando a dar concretude àquela política que está instituída. Porque ela coloca um pouco para pensar. E ela coloca um pouco para discutir. A gente começa a conversar sobre o assunto. Aí na conversa se amplia o debate. Então, não estou negando isso, mas não podia ser assim. (PROFESSOR ORIENTADOR, ED, 2024)

O maior desafio, eu acho que assim, o pesquisador está trabalhando com as pessoas da escola. O maior desafio de orientar é ele sair do papel que ele está lá junto com o grupo e ele como pesquisador.... É assim, é ele se afastar da situação para escrever sobre ela (PROFESSORA PSQUISADORA, ED, 2024)

Aqui destacamos a potencialidade da perspectiva habermasiana, ao defender que a racionalidade comunicativa implica a transferência de ênfase dos interesses individuais para os interesses comuns dos cidadãos, o que exige dos indivíduos o movimento racional de deslocamento para os pontos de vista de outros sujeitos sociais. A racionalidade comunicativa vigente na esfera



pública orienta-se para o consenso ético entre os cidadãos. Assim, ao desenvolvermos uma escuta sensível e permitirmos sermos atravessados pelo singular e o plural, o conhecimento se fortalece com os interesses coletivos.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A questão da formação continuada de professores, no entanto, há muito vem sendo apontada pelas políticas educacionais nacionais como uma necessidade que precisa ser observada e atendida pelo próprio poder público. Na teoria crítica de Habermas, encontramos as bases dessa nossa aposta, na medida em que o autor se opõe ao modelo predominante de racionalidade instrumental, de caráter técnico e reducionista, propondo a construção de uma racionalidade de natureza crítica, por ele denominada racionalidade comunicativa.

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos por uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa. Neste sentido, a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental e fomentar a construção de outras/novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo, assumindo, assim, a heterogeneidade e a educabilidade de todos como princípios da escola (MEIRIEU, 2005).

Ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não nos fixamos apenas no aperfeiçoamento, qualificação ou progressão na carreira profissional, mas na valorização de uma forma educativa coerente e inovadora. Por isso, é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência, apostando na concepção de professores como profissionais críticos e reflexivos. Tal como Nóvoa (1991) enfatiza

[...] é preciso rejeitar tendências recentes que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que procuram pôr nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 1991, p. 17).

Dessa forma, ressaltamos a contribuição da pesquisa-ação colaborativo-crítica para identificar a escola como instrumento principal da formação e seus professores como sujeitos de conhecimento, autores e atores de seus próprios contextos, que cotidianamente podem construir novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo a partir de novos modos de conceber as diferenças e a inclusão escolar.

Desse modo, a teoria comunicativa de Habermas tem contribuído sobremaneira para pensarmos na questão da formação continuada de professores, as concepções de educação inclusiva e a

perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, na medida em que a partir da racionalidade comunicativa, podemos falar em uma outra forma de produção de conhecimentos, na qual os professores situem-se não somente na posição de atores, mas também de autores de seus contextos, ou seja, como autores teóricos da educação em colaboração.

Nesse sentido, defendemos uma formação continuada, na perspectiva crítica, que seja construída de forma coletiva e colaborativa, de acordo com as demandas e a realidade, pautada na racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p. 38), a qual possui “[...] 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”. Ou seja, a racionalidade comunicativa representa uma maneira de comunicação que busca, por meio da linguagem, um entendimento entre os envolvidos.

Entendemos, assim, a escuta sensível como uma possibilidade de participação coletiva e solidária na formação de docentes, capaz de emancipar o grupo alvo e produzir conhecimento. Ardoino (1987, p. 189) afirma que a escuta sensível procura “oferecer sentido ao sujeito e nunca impor sentido”. Compreendemos, portanto, que para “oferecer o sentido” há que haver o diálogo. Nas escutas que realizamos, os sentidos foram oferecidos por meio do diálogo intersubjetivo entre pesquisadores(as) e sujeitos. Para tanto, foi fundamental o registro, por nós pesquisadores(as), dos sentidos que circularam nas sessões, e, por conseguinte, a concretização deles, sob forma de síntese dos sentidos construídos, de modo que fossem disponibilizados e socializados com o grupo de pesquisa. Desse modo, consolidamos nossa relação de confiança com os sujeitos e nossa implicação ética e política com a práxis científica. (BARBIER, 2002, p. 100-2).

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. L. Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas. Pedro & João Editores. 2019.
- ALMEIDA, M. L. de. 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 de Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, Mariangela Lima ; PREDERIGO, Allana Ladislau ; QUEIROZ, Rafael Carlos ; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas ; VIEIRA, Islene da Silva e SANTANA, Gustavo Falcão (2024). Produção de dados pela via dos espaços discursivos. *Logeion Filosofia da Informação* 11:e-7352. v. 11 (2024): Disponível em : Edição Especial - Anais do XX Colóquio Habermas e XI Colóquio de Filosofia da Informação | Logeion: Filosofia da Informação
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de BRAVO Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988.
- CAMPOS. K. P. B.; GLAT. R. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 29, n. 54, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10399/pdf>. Acesso em: 17 fev de 2018.
- CORTESÃO, L; STOER, S.R. Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 7, p. 7-28, 1997.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 245-262, jul. 2002.
- CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. In: Victor, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016. p.17-34.
- FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação, Porto Alegre*, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252014>>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991/29774>>. Acesso em: 9 nov. 2017.
- GONÇALVES, A. F. S. Educação Inclusiva: moda pedagógica, filosofia educacional, o que é? *Cadernos de Pesquisa em Educação*, PPGE/ UFES, Vitória, V. 07, n. 02. 2001.

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

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. Verdade e justificação: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. S. Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público alvo da Educação Especial na Educação Infantil: O que dizem os professores. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; SILVA, Nazareth Vidal; ALMEIDA, Mariangela Lima e ALMEIDA, Gabriela Melo Santana (2023). Espacios Discursivos Como Posibilidad de Formación Humana y Inclusión. *Logeion Filosofia da Informação* 10:278-295.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JESUS, D. M. Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: UFES/PPGE, 2009.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; PANTALEÃO, E. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: uma proposta em constituição. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. Educação especial no cenário educacional brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 83-100.

JESUS, D. M. ; PANTALEAO, E. ; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 23, p. 29, 2015.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45742/29996>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MATOS. S. N.; MENDES. E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf>. Acesso em: 17 fev de 2018.

MENDONÇA, E. F. Educação em direitos humanos: Diversidade, políticas e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MEIRIEU, P. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Artmed. 2005.

NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida. Separata de Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: editora Mediação, 2011, p. 189-204. V. 1.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27993/29777>>. Acesso em: 9 nov. 2017

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: editora Mediação, 2011, p. 91-110. V. 2.

VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n.2, p. 225-242, Abr.-Jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em: 17 fev de 2018.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.