

AUTORREFLEXÃO E PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: Tecendo diálogos

Rafael Carlos Queiroz¹

Universidade Federal do Espírito Santo
rcqrafael@gmail.com

Allana Ladislau Prederigo²

Universidade Federal do Espírito Santo
allana.prederigo@gmail.com

Letícia Soares Fernandes³

Universidade Federal do Espírito Santo
fernandesletss@gmail.com

Gustavo Falcão Santana⁴

Universidade Federal do Espírito Santo
gustafal72@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida⁵

Universidade Federal do Espírito Santo
mlalmeida.ufes@gmail.com

Resumo

O conhecimento tem sido objeto de reflexão e estudo em várias áreas do saber, bem como elemento-chave nas grandes transformações enfrentadas pela humanidade. Assim, a autorreflexão, conforme aponta Jürgen Habermas refere-se a um processo de análise crítica e autorreflexiva realizado por indivíduos e pela sociedade como um todo. A autorreflexão também está associada ao desenvolvimento do entendimento crítico, o que permite que os sujeitos, de modo coletivo avaliem constantemente suas próprias ações e instituições em relação aos padrões de justiça, igualdade e compensação. Em termos mais amplos, a autorreflexão em Habermas está relacionada ao conceito de “espaço público” e à ideia de que uma sociedade saudável e democrática requer um diálogo público aberto e crítico, o que fundamenta a pesquisa-ação. Encontramos na pesquisa-ação uma abordagem que combina a investigação acadêmica com a ação prática para promover mudanças sociais, envolvendo a colaboração entre pesquisadores e membros da comunidade, visando gerar conhecimento relevante e aplicável às questões enfrentadas por estas. Perante o exposto, toma-se como objetivo principal tecer considerações acerca do conceito de autorreflexão para estratégia de produção de dados numa pesquisa-ação crítica. Trata-se de um relato de pesquisa que visa refletir acerca da autorreflexão incorporada na metodologia da pesquisa-ação, principalmente no tocante à formação continuada de profissionais da educação. Nesse contexto, acredita-se que, a partir da autorreflexão crítica tais profissionais possam constituir-se em uma comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas concepções e ações, possibilitando outros/novos modos de conceber e produzir conhecimentos.

Palavras-chave: autorreflexão; pesquisa-ação; Habermas; formação de profissionais da educação.

¹ Doutorando em Educação (PPGE/UFES).

² Mestranda em Educação (PPGE/UFES).

³ Mestranda em Educação (PPGE/UFES).

⁴ Graduando em História e bolsista de Iniciação Científica (UFES).

⁵ Professora Doutora (CE/PPGE/UFES).



Esta obra está licenciada sob uma licença

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

**SELF-REFLECTION AND CRITICAL ACTION RESEARCH:
Weaving dialogues**

Abstract

Knowledge has been the object of reflection and study in various areas of knowledge, as well as a key element in the great transformations faced by humanity. Thus, self-reflection, as Jürgen Habermas points out, refers to a process of critical and self-reflective analysis carried out by individuals and society as a whole. Self-reflection is also associated with the development of critical understanding, which allows individuals, collectively, to constantly evaluate their own actions and institutions in relation to standards of justice, equality and compensation. In broader terms, self-reflection in Habermas is related to the concept of “public space” and the idea that a healthy and democratic society requires open and critical public dialogue, which underpins action research. We find in action research an approach that combines academic investigation with practical action to promote social change, involving collaboration between researchers and community members, aiming to generate relevant knowledge applicable to the issues they face. In view of the above, the main objective is to make considerations about the concept of self-reflection for a data production strategy in critical action research. This is a research report that aims to reflect on the self-reflection incorporated in the action research methodology, mainly regarding the continued training of education professionals. In this context, it is believed that, through critical self-reflection, these professionals can form a self-critical community of researchers who investigate their conceptions and actions, enabling other/new ways of conceiving and producing knowledge.

Keywords: self-reflection; action research; Habermas; training of education professionals.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento tem sido objeto de reflexão e estudo em várias áreas do saber, bem como elemento-chave nas grandes transformações enfrentadas pela humanidade. O termo conhecimento tem origem no latim *congoscere*, que significa “ato de conhecer” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 40). Há tempos, o ato ou efeito de conhecer fascina a humanidade em busca de respostas para estabelecer as relações entre o mundo e as experiências vivenciadas nele, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento individual e social, permitindo a compreensão, a inovação e o progresso em diversas áreas do conhecimento humano.

Nessa perspectiva, Jürgen Habermas, filósofo alemão, concebe o conhecimento como um processo comunicativo que envolve diálogo, argumentação e busca por consenso racionalmente justificado. Dessa forma, o conhecimento desempenha um papel fundamental em sua teoria da ação comunicativa e em sua abordagem crítica da sociedade. Habermas entende o conhecimento como algo construído socialmente, por meio da comunicação e do diálogo entre os indivíduos. Ele argumenta que a compreensão mútua e o entendimento intersubjetivo são elementos-chave na formação do conhecimento compartilhado.

Assim, o conhecimento não é apenas uma questão de representar a realidade, mas também está relacionado à capacidade dos indivíduos de se comunicarem e se entenderem uns aos outros. Em sua obra *Conhecimento e Interesse*, Habermas fundamenta sua crítica sobre as ciências que objetivaram o conhecimento além do aspecto puramente instrumental, a ausência da autorreflexão na construção do conhecimento é uma realidade latente nos contornos metodológicos do positivismo e de seus pressupostos de neutralidade, impedindo que as ciências desenvolvam o seu caráter emancipador e reflexivo.

As pesquisas decorrem de investigações, de uma situação problema de cunho social e histórico, na coleta e análise de dados reais que constantemente agrega novos elementos problematizadores capazes de modificar as interpretações iniciais. Nesta perspectiva, o pesquisador numa fundamentação geral e inicial faz constantes revisões e aprofundamentos, ancorado em literaturas e buscando a validação de novas teorias permeadas pela investigação, pela indagação e pelas perguntas.

Encontramos então na pesquisa-ação uma abordagem de pesquisa que combina a investigação acadêmica com a ação prática para promover mudanças sociais, envolvendo a colaboração entre pesquisadores e membros da comunidade, visando gerar conhecimento relevante e aplicável às questões enfrentadas por essas comunidades. Ao contrário do modelo

tradicional de pesquisa em que os pesquisadores assumem um papel de observadores externos, na pesquisa-ação eles se envolvem diretamente nas atividades práticas e trabalham em estreita colaboração com os participantes da pesquisa.

Destacamos, que na década de 1970, a metodologia da pesquisa-ação passa a se popularizar em diferentes contextos, ganhando distintos contornos teóricos, entre estes a Pesquisa-ação Crítica, influenciada principalmente pela teoria do agir comunicativo de Habermas (Barbier, 2007; Carr, Kemmis, 1988). Assim, a pesquisa-ação constitui-se como uma investigação emancipatória que vincula teoria e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação, visando “transformar tanto a prática quanto o praticante, transformando as maneiras pelas quais eles entendem a si mesmos suas práticas e a situação social em que essas práticas são conduzidas” (CARR, 2019, p. 04).

É nesse sentido que a pesquisa-ação tem sido defendida como perspectiva teórico-metodológica que nos permite romper com a lógica da racionalidade técnica na produção de conhecimentos. Desta forma, o desenvolvimento deste estudo se dá a partir da vivência no Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial” (Grufopees/Ufes_CNPq), que ao longo de seus 10 anos de pesquisas científico-acadêmicas veio experimentando a realização da formação de profissionais da educação por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Deste movimento percebemos o destaque do conceito de autorreflexão, que vem se mostrado potente nos processos formativos no tocante a transformação e emancipação dos contextos e dos sujeitos participantes. Nesse sentido, a teoria habermasiana se torna ímpar para este grupo, pois acreditamos que esse processo se dá essencialmente em meio à colaboração dos sujeitos.

Assim, temos como objetivo principal tecer considerações acerca do conceito de autorreflexão para estratégia de produção de dados numa pesquisa-ação crítica. Para tanto, optamos por destacar dois conceitos presentes na teoria de Habermas discutindo como estes estão interligados a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, adotada pelo grupo, sendo elas o conceito de Autorreflexão e o de Espaço Público. Com isso, buscaremos demonstrar também a experimentação dos Espaços Discursivos, que se constitui como um meio para a produção de dados, que vem sendo experimentado neste ano pelo grupo de pesquisa.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA O ESTUDO

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa cuja origem se deu na metade do século XXI, tendo como precursor o Psicólogo Alemão Kurt Lewin (1890-1947), naturalizado norte-americano. Trata-se de uma proposta de pesquisa que traz a ação como promotora de uma reflexão autocrítica e objetiva, passando o pesquisador a ser um interventor e um agente de mudança, ora num contexto macro, ora num micro, objetivando a própria transformação de atitude filosófica sobre sua relação com o mundo.

Conforme nos apontam os autores Carr & Kemmis (1988), a pesquisa-ação crítica constitui-se como uma investigação emancipatória que vincula teoria e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação. Nesse sentido, a pesquisa educacional crítica tem como meta o autoconhecimento consciente e a ação política eficaz. Seu método é o diálogo, que tem como objetivo elevar a autoconsciência dos sujeitos como potencial coletivo, como agentes ativos na história (Comstock, 1982 apud Carr & Kemmis, 1988).

Vale ressaltar que, além de uma escolha metodológica, tomamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma escolha epistemológica, comprometida com a produção crítica de conhecimentos. Isso porque a pesquisa-ação colaborativo-crítica, alicerçada na teoria crítica de Habermas, oferece-nos as bases para a defesa de outra lógica de formação continuada para professores, uma lógica que procura romper com a racionalidade instrumental, amplamente difundida nas formações desses profissionais, propondo, em seu lugar, a racionalidade comunicativa, em consonância com a complexidade da função docente.

Conforme Pimenta (2005),

a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (PIMENTA 2005, p. 523).

Percebemos assim que o modelo formativo posto em muitos espaços não tem garantido uma formação reflexiva. Diante disso, se faz necessário superar a concepção técnico-positivista que segrega a dicotomia teoria e prática e que produz sujeitos dependentes de fazeres e profissionais poucos reflexivos, o que ocasiona um modo de promover capacitação que atende aos interesses de uma política neoliberal, longe de pensar nas reais demandas dos espaços

escolares. Assim, a pesquisa-ação colaborativo-crítica surge como uma alternativa para superar essa problemática.

De acordo com Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação não é somente um conjunto de regras técnicas para se pensar o contexto vivido. Essa perspectiva teórico-metodológica possibilita criar condições necessárias de contínua reflexão sobre teoria e práticas sociais. Desta forma, a relação teoria e prática é entendida como uma possibilidade capaz de distinguir a prática da técnica, a prática da mera prática e, ao mesmo tempo, elevar a prática à condição de práxis, ou seja, de uma prática que seja pensada e refletida.

Desta forma, concorda-se com os estudos de Almeida et al. (2021) ao dialogar sobre a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica e epistemológica que favorece o envolvimento dos pesquisadores em um processo autorreflexivo crítico e colaborativo. Assim, a pesquisa-ação, sendo mais que uma metodologia, mas uma forma de pensar e agir para com o mundo, com a intencionalidade última de transformação da realidade vem sendo cada vez mais requisitada e utilizada nas produções científicas mundiais. Ela abre grandes possibilidades para atravessamento de adversidades limitantes e imutáveis que outras metodologias não suprem, necessidades e demandas atuais da sociedade, estabelecendo uma enorme contribuição para se pensar a formação dos professores.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação consiste “em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes” (THIOLLENT, 2011, p. 7-8), por meio da ação de pesquisadores, membros ou parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, formulando respostas sociais, educacionais, técnicas ou políticas, em sintonia com o processo desenhado. Para ele, a pesquisa-ação é um método, ou seja, “um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. A pesquisa-ação apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa que “[...] busca romper com o paradigma positivista [presente] na pesquisa educacional” (ALMEIDA, 2010, p. 74).

A pesquisa-ação se mostra como uma alternativa potente para superação da lógica dominante na formação de profissionais da educação, sendo nos seus princípios de autonomia, colaboração e transformação indo ao encontro com o posto do por pesquisadores da área como necessários para uma formação de professores de qualidade, que promova mudanças nos contextos escolares (PASSOS; ANDRÉ, 2016; PIMENTA, 2005; NÓVOA; ALVIM, 2021).

A potência da pesquisa-ação, na formação de professores, se faz com a necessidade de que, na educação, empreenda-se uma pesquisa com os professores e não para ou sobre os professores, ou seja, é o fazer junto, pois a “[...] missão plena de uma ciência educacional crítica

requer que os participantes colaborem na organização de sua própria ilustração, e que estes tomem decisões sobre como transformarão suas situações” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 57).

Ademais, por meio de trabalho que buscaram evidenciar desdobramentos da pesquisa-ação ou que realizaram formações continuadas de profissionais da educação através dessa perspectiva teórico-metodológica, podemos perceber indicam, algumas contribuições desta para a área da formação de professores, sendo a) Criação de um coletivo que busca processos de superação de suas problemáticas; b) O assumir-se enquanto professor pesquisador-reflexivo; c) Mudança de nível conceitual entre os participantes; d) Responsabilização pelo seu próprio processo formativo; e) Ressignificação da práxis docente; f) Movimento de contágio com outros profissionais e ; g) Percepção de formação do próprio pesquisador universitário (ALMEIDA et al., 2021; FERNANDES; PREDERIGO, 2021; SALES; REIS, 2017; ALMEIDA, 2010; PANTALEÃO, 2009).

3 DIÁLOGO COM JÜRGEN HABERMAS

Habermas desenvolveu o conceito de ação comunicativa, modelo racional de interação na esfera pública, em espaço de discussão que incluiria grupos sociais e agentes do Estado, por meio de debates, argumentações e deliberações, para se alcançar os acordos. Habermas defendeu um amplo debate público para a produção de consenso e que o debate livre e racional é primordial para a democracia. Esse modelo de comunicação de caráter deliberativo busca aproximar diferentes grupos sociais para um entendimento comum. Podemos destacar dois temas centrais da teoria de Habermas: o estudo do papel da comunicação e da razão dentro das democracias contemporâneas, bem como o do papel dos debates promovidos na esfera pública frente ao sistema capitalista. Segundo Habermas, a esfera pública se constrói no encontro dos diferentes interesses presentes na sociedade e, quanto mais a modernidade avança, mais a esfera de interesses se vê mediada pela linguagem.

Desta forma, este estudo fundamenta-se na perspectiva da teoria crítico-emancipatória de Jürgen Habermas (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. Para Habermas, a alternativa para a tendência objetificante da modernidade seria o agir comunicativo, processo pelo qual os seres humanos buscam o entendimento mútuo baseando-se no debate lógico e racional.

A teoria do agir comunicativo coloca-se como forma de comunicação com vistas ao entendimento entre os sujeitos de interação. Para isso, o entendimento mútuo é alcançado por intermédio da linguagem, visto como mecanismo que coordena a ação entre os indivíduos [...] no agir comunicativo, o mecanismo que coordena a ação é o processo discursivo (ALMEIDA, 2019, p. 30).

Entendemos que a autorreflexão é um meio pelo qual o sujeito, a partir de um processo investigativo de sua realidade pode ressignificá-la. A autorreflexão pode ocorrer por meio da reflexão do sujeito em seus valores, crenças e culturas pessoais bem como por meio da crítica ao contexto em que vive, para Habermas esse processo ocorre apenas por meio do diálogo com o outro, com o contato com outros e/ou semelhantes argumentos.

Por meio de diferentes trabalhos desenvolvidos pelo grupo, via pesquisas de mestrado, projeto de pesquisa e extensão, trabalho de conclusão de curso e iniciação científica, a qual tiveram como participantes diferentes atores do contexto educacional das redes de ensino do estado do Espírito Santo, percebe-se que a partilha entre os sujeitos, que ao se reunirem enquanto grupo, com objetivos coletivos em comum, desencadearam processos de reflexão que permitem a ressignificação de concepções e práticas desenvolvidas no contexto escolar (SILVA, 2019; QUEIROZ, 2021; BENTO, 2019).

Destacamos como importante transformação de alguns sujeitos, acarretados a partir desse processo de autorreflexão, uma nova postura enquanto professor pesquisador, tomando a responsabilidade de sua formação e a procura pelo aprendizado de diferentes temáticas para a melhoria da sua prática em seu local de trabalho. Além deste ponto, percebe-se também a modificação enquanto entendimento da temática de inclusão escolar, modalidade escolar que ainda herda historicamente grande preconceito, que ao ser posta em discussão pelos grupos de educadores, resultam em novas ressignificações e mudança de tratamento dos alunos pertencentes a esse público-alvo em sala de aula (SILVA, 2019; PREDERIGO, FERNANDES, 2019).

Já o conceito de Espaço Público, interpretamos nas obras de Habermas que este é um local seguro, onde os sujeitos podem se reunir para discutir questões de interesse público, ou seja, que visam os interesses coletivos. Nestes os sujeitos devem se comunicar de forma racional e argumentativa, expondo-se por meio do discurso.

É neste ponto que tencionamos a partir da realização dos “Espaços Discursivos”, aproximarmos deste espaço ideal a qual Habermas se remete para tomada de decisões que mais sejam éticas, racionais e democráticas. Buscamos nestes, nos guiarmos a partir das regras do discurso de Habermas, tendo como apoio principal dar a oportunidade de participação de todos envolvidos para se chegar a consensos provisórios ou entendimentos mútuos.

Este já vem se mostrando um movimento de produção de dados desafiador, uma vez que requer dos pesquisadores uma postura extremamente ética de mediação e que ao mesmo tempo envolva os participantes para que todos se sintam à vontade e importantes para a produção de novos conhecimentos. Entretanto cabe dizer também da potência deste trabalho, pois permite que os sujeitos participantes exponham e escutem diferentes argumentos, gerando processos de reflexão, que permitem uma tomada de decisão mais justa.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de superação da perspectiva tradicional de formação de professores, baseada em uma racionalidade instrumental. Indica-se, ao mesmo tempo, outros modos de se pensar a formação, baseada na perspectiva crítica, como uma possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório. Desse modo, Habermas tem contribuído sobremaneira para pensarmos na questão da formação continuada dos profissionais da educação, na medida em que, a partir da racionalidade comunicativa, podemos falar em uma outra forma de produção de conhecimentos, na qual os profissionais situem-se não somente na posição de atores, mas também de autores de seus contextos, ou seja, na posição de práticos e ao mesmo tempo de teóricos da educação.

Defende-se, assim, que a formação continuada de professores promova uma reflexão crítica sobre a prática. Habermas contribui na aprendizagem comunicativa, como sujeito comunicativo que busca tecer diálogos com o outro, independente da distância física, discutindo possibilidades e contribuições. Para Habermas, existe um interesse humano básico, voltado à autonomia racional e à liberdade, visando a obter as condições intelectuais e materiais dentro das quais possam ocorrer comunicações e interações não alienadas (ALMEIDA, 2004, p. 54), ou seja, a “autorreflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento” (HABERMAS, 2011, p. 140).

A autorreflexão crítica se apresenta como uma possibilidade de formação e de transformação da realidade, pela via de uma coletividade que se proponha a transpor os limites impostos pela racionalidade instrumental. Entendemos assim, que, ao proporcionar a autorreflexão crítica, contribuiremos para que “[...] a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 58). Dessa forma, a autorreflexão colaborativo-crítica, de acordo com Habermas (2012), é capaz de levar os sujeitos à superação e à transformação de suas próprias práticas educativas e sociais.

Diante do exposto, apostamos no diálogo e na colaboração entre Universidade e Redes de Ensino, pesquisadores universitários e profissionais da educação. Segundo a perspectiva

habermasiana, a construção de conhecimento se dá na interação entre os sujeitos, permitindo considerar a relevância do processo em detrimento do resultado (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, defendemos uma formação continuada, na perspectiva crítica, que seja construída coletivamente, de acordo com as demandas e a realidade do grupo, pautada na racionalidade comunicativa, 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” (HABERMAS, 2012, p. 38).

A racionalidade comunicativa possibilita a construção de um agir comunicativo, o qual, nessa relação entre os sujeitos, tem espaço para críticas, reflexões, trocas, um espaço dialógico de consenso. Assim, a racionalidade comunicativa baseia-se na necessidade de os sujeitos reunirem-se e interagirem com seus pares e tentarem chegar ao entendimento, dando voz a todos os participantes dos atos de comunicação, mediando seus interesses como iguais, coordenando suas ações, por meio do diálogo sincero, no qual todos são ouvidos e predomine o interesse objetivo do grupo.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

193

A formação de professores constitui-se uma das temáticas que tem sido objeto de debates sobre as suas finalidades, o seu currículo, os seus modos de organização e o seu impacto na aprendizagem profissional dos docentes. Trata-se de uma temática que tem sido estudada a partir de uma diversidade de olhares que encerram determinadas concepções de professor, de escola e de educação, daí a existência de uma diversidade de modelos, de contextos e de percursos de formação e de modos distintos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo formativo dos professores.

Ao pensarmos numa formação de profissionais da educação que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque, além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, advogamos por uma formação continuada para os profissionais da educação, pautada numa perspectiva comunicativa, que forneça os meios para a troca de conhecimentos entre diferentes atores.

As possibilidades da pesquisa-ação constituem uma nova aproximação ao real da ação, tomando o ator educativo em investigador, e vice-versa, o que lhe permite fundamentar o rumo da ação, tomando como ponto de partida os sujeitos da educação, para selecionar adequadamente os modos de ajuda à construção de outros caminhos possíveis.

Dessa forma, Habermas propõe uma visão da epistemologia que vai além da dicotomia tradicional entre sujeito e objeto, razão e experiência. Ele argumenta que o conhecimento é construído por meio do diálogo e da interação comunicativa entre os indivíduos e da autorreflexão crítica. Além disso, ele destaca a dimensão emancipatória do conhecimento, que permite aos indivíduos enfrentarem e superarem estruturas de dominação na sociedade.

Assim, a autorreflexão, conforme aponta Jürgen Habermas refere-se a um processo de análise crítica e autorreflexiva realizado por indivíduos e pela sociedade como um todo. A autorreflexão também está associada ao desenvolvimento do entendimento crítico, o que permite que os sujeitos, de modo coletivo avaliem constantemente suas próprias ações e instituições em relação aos padrões de justiça, igualdade e compensação.

Nesse contexto, acredita-se que, a partir da autorreflexão crítica tais profissionais possam constituir-se em uma comunidade autocrítica de pesquisadores que investigam suas concepções e ações, possibilitando outros/novos modos de conceber e produzir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. M. R. H. A organização espacial da informação científica e tecnológica no Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 17-24, jan./jun. 1985.

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

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

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

ALMEIDA, M. L.; QUEIROZ, R. C.; FLORES, M. A.; PEREIRA, D. A. R. **A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 2, p. 1199-1214, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15121>

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2018. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300>. Acesso em: 24 out. 2023.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

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

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Trad. J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012. 2 v.

HABERMAS, J. **Trabalho, amor e reconhecimento**. O filósofo Axel Honneth completa 60 anos de idade. Uma viagem em pensamentos de Marx a Hegel para Frankfurt: ida e volta. Revista Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 337-341, jan – jun de 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de. **Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2008.

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara. **Nothing is new, but everything has changed**: A viewpoint on the future school. Prospects, n. 49, p. 35-41, 2020.

PANTALEÃO, Edson. **Formar formando-se nos processos de gestão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PASSOS, Cármen L. B. et al. **O estágio supervisionado na licenciatura em matemática da UFSCar: quem ensina e quem aprende nesse contexto?** Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande, v. 4, p. 51-68, 2011.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 03, n. 31, p. 521-539, 2005.

PREDERIGO, A. L. FERNANDES, L. S. **Formação Continuada pela via de grupos de estudo-reflexão: a contribuição para a práxis dos gestores de Educação Especial do estado do Espírito Santo**. Trabalho de Conclusão de Curso defendido na Universidade Federal do Espírito Santo. 2021.

PREDERIGO, A. L.; FERNANDES, L. S.; ALMEIDA, M. L. DE. **TRAJETÓRIA DE UM GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO COMPOSTO POR GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 434–448, 2022.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão Escolar, Formação Continuada, Pesquisa-Ação e Tecnologias: Tecituras Possíveis em tempos de Pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2021.

REIS, Luana Silva; ARAÚJO, Tiago Maritan U. de; LIMA, Maria Dayane F. Cirino; SALES, Angelina S. da Silva; AGUIAR, Yuska Paola Costa. **Avaliação de Usabilidade do Aplicativo VLibras-Móvel com Usuários Surdos**. In: WORKSHOP DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS MULTIMÍDIA E WEB (WEBMEDIA), 2017, Gramado. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017 p. 123-126. ISSN 2596-1683.

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

TECNOLOGIA, C. Moodle USP: e-Disciplinas. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5524501/mod_resource/content/2/Aula%2014b_Ha_bermas-%20Comunicacao%20opinioao%20publica%20e%20poder.pdf>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**, Rio de Janeiro: Cortez, 2011.