



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

FERNANDA NUNES DA SILVA

**A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO
PRINCÍPIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA:
PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

**VITÓRIA
2019**

FERNANDA NUNES DA SILVA

**A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO
PRINCÍPIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA:
PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr.^ª Mariangela Lima de Almeida.

**VITÓRIA
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586a SILVA, FERNANDA NUNES DA, 1988-
A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA
COMO PRINCÍPIO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA :
PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR /
FERNANDA NUNES DA SILVA. - 2019.
271 f. : il.

Orientadora: MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Formação
Continuada. 4. Pesquisa-ação. 5. Autorreflexão colaborativo
crítica. I. ALMEIDA, MARIANGELA LIMA DE. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

FERNANDA NUNES DA SILVA

**A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PRINCÍPIO
PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS PARA
INCLUSÃO ESCOLAR**

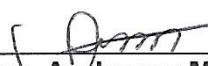
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 11 / 09 / 2019.

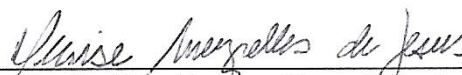
BANCA EXAMINADORA




Profa. Dra. Mariângela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo



Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro externo

Dedico este trabalho aos professores e demais profissionais da escola que me receberam e se propuseram a dialogar comigo, em especial aos que compuseram o grupo de estudo-reflexão na Universidade Federal do Espírito Santo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Ao meu companheiro Vicente, certamente a pessoa que mais me incentivou neste processo, desde quando ainda era apenas um desejo. Compartilho com você esta conquista!

À minha irmã-amiga Renata, pelo amor incondicional, pelos ombros, olhos, ouvidos e palavras sensíveis, oferecendo-me em cada momento o que eu precisava. Obrigada pela companhia fundamental na reta final, pelas leituras e apoio constante.

Aos demais familiares e amigos que, não tendo participado diretamente deste processo, entenderam sua importância para mim e compreenderam até mesmo minhas ausências.

À minha orientadora, Professora Mariangela Lima de Almeida, pela confiança, parceria e aposta na minha formação para além da escrita de um texto de dissertação. Obrigada por quebrar algumas de minhas resistências com suas constantes mediações pedagógicas, por me ensinar e me fazer crescer neste processo. Obrigada por se abrir para esse encontro comigo, por compartilhar conhecimentos, experiências e afetos. Não tenho palavras para expressar o quanto aprendi com você!

À professora Denise Meyrelles de Jesus, que despertou em mim, ainda na graduação, o interesse pela pesquisa e o compromisso com a educação inclusiva. Obrigada por sua disponibilidade e contribuições com esta pesquisa e com a minha formação de modo geral.

Às professoras Andressa Mafezoni Caetano e Rita de Cassia Barbosa Paiva Magalhães, pela disponibilidade, abertura e relevantes contribuições, desde o processo de qualificação desta pesquisa.

Às “musas da pesquisa-ação”, amigas-irmãs, Damila e Islene, um agradecimento especial pela amizade, cumplicidade e presença constante durante meus desafios e avanços! Obrigada pela companhia nos momentos de leitura, de escrita, pelos abraços, pelas risadas e choros compartilhados e, ainda, pelos nossos muitos cafés com prosa!

Às “musas da pesquisa-ação” Maria José e Nazareth, pelas inúmeras trocas durante todo o percurso. Obrigada pela acolhida, pelos diálogos francos e pelos momentos de estudo que tivemos juntas.

À Allana Ladislau, pela parceria e por toda a ajuda nesse processo de pesquisa: dos diálogos, estudos e escritas à organização dos encontros do Grupo de estudo-reflexão na Ufes e as inúmeras transcrições. Você foi fundamental!

Aos demais irmãos acadêmicos da família Lima de Almeida, Melissa, Letícia, Franciele, Lucimara, Rafael e Alana Rangel, e aos demais integrantes do Grufopees, pelas aprendizagens que nossos encontros me proporcionaram.

Aos professores e aos colegas da primeira turma do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação.

Aos profissionais das redes de ensino, especialmente da Serra e de Vitória, pelos diálogos e aprendizagens partilhadas nos nossos processos formativos.

À Secretaria de Educação da Serra e à Coordenação de Educação Especial, pela abertura e parceria estabelecida.

À Prefeitura Municipal da Serra, pela licença concedida tão logo iniciei os estudos no mestrado, e à Prefeitura Municipal de Vitória, pela licença concedida nos últimos meses desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado objetivou compreender a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, com a intencionalidade de contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para isso, fundamentou-se na teoria da ação comunicativa de Habermas e na colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e professores participantes proposta por Carr e Kemmis, tomando-os também como autores e investigadores de sua prática. De natureza qualitativa, assumiu-se a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva de investigação com o *outro*, cuja realização se deu através de movimentos não lineares de compreensão e de colaboração com o contexto. Buscou-se, concomitantemente, compreender os processos de formação continuada em sua interface com a Educação Especial em uma escola municipal de ensino fundamental da Serra/ES e colaborar com a construção de um processo formativo via grupo de estudo-reflexão, tomando a autorreflexão colaborativo-crítica e a inclusão escolar como princípios. A produção de dados valeu-se de instrumentos e estratégias como a observação participante, com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, questionários semiabertos, narrativas escritas e diálogos estabelecidos no grupo de estudo-reflexão e na escola. Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo e analisados à luz da teoria crítica de Habermas. A análise dos dados indica que as concepções de Educação Especial, de inclusão escolar e de formação continuada presentes nos discursos dos profissionais, embora ainda bastante permeadas pela racionalidade instrumental, revelam uma possível transição rumo a perspectivas mais críticas e/ou comunicativas. Os profissionais enfatizaram a necessidade de formação continuada voltada ao processo de inclusão escolar, dado que a garantia de espaços de reflexão e de formação docente era, naquele momento, um desafio para a organização da escola. Constituiu-se, então, um grupo de estudo-reflexão com profissionais dessa escola, tendo como interesse comum a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. O grupo configurou-se em um espaço discursivo no qual, por meio da autorreflexão colaborativo-crítica, pôde repensar suas próprias práticas. O estudo mostra que o grupo de estudo-reflexão se colocou como alternativa aos modelos tradicionais de formação docente e a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de construção de conhecimento com o outro, transformando concepções e práticas em prol de uma escola inclusiva, favorecedora da aprendizagem de todos. Apresenta-se como produto educacional desta pesquisa uma proposta de formação continuada pela via de grupos de estudo-reflexão para orientar e subsidiar a construção de

outros modos de formação pelos profissionais da educação em seus próprios espaços de atuação.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação Continuada. Pesquisa-ação. Autorreflexão colaborativo-crítica.

ABSTRACT

This dissertation aimed to comprehend how the continuing education of education professionals, from a perspective of collaborative-critical self-reflection, with the intention of contributing to the process of school inclusion of the target audience of Special Education. Thereunto, it was fundamented in communicative action theory of Habermas and in the self-reflective collaboration between researchers and participant professors proposed by Carr and Kemmis, also taking them as authors and investigators of their practice. From qualitative nature, collaborative-critical action research was assumed as investigative perspective with the *other*, whose realization happened through nonlinear movements of understanding and collaboration with the context. At the same time, it was sought to understand the processes of continuing education in its interface with Special Education in a municipal elementary school of Serra/ES and collaborate with the construction of a formative process by study-reflection group assuming the collaborative-critical self-reflection and the school inclusion as principles. Data production was based on instruments and strategies such as participant observation with register in field journaling, semi-structured interviews, semi-open quizzes, written narratives and dialogues established in the study-reflection group and at school. The data were organized from the content review and analyzed in the light of Habermas' critical theory. Data analysis indicates that the conceptions of Special Education, school inclusion and continuing education present in the education professional's speech, although still quite permeated by instrumental rationality, reveal a possible transition towards more critical and/or communicative perspectives. Professionals emphasized the necessity of a continuing education focused on the process of school inclusion, since the guarantee of reflection spaces and teacher education was, at that time, a challenge for the school organization. Thus, a study-reflection group was formed with professionals from this school, accepting the Special Education as a common interest from the perspective of school inclusion. The group was configured in a discursive space in which, through collaborative-critical self-reflection, it can rethink its own practices. The study shows that the reflection-study group has put itself as an alternative to the traditional models of teacher education and the collaborative-critical action research as a possibility of knowledge construction with the other, transforming conceptions and practices in favor of an inclusive school that favors everyone's learning. The educational product of this research presents a proposal for continuing education through study-reflection groups to guide and support the construction of other modes of education by education professionals in their own spaces.

Keywords: Special education; School Inclusion; Continuing Education. Action research.
Collaborative-critical self-reflection.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DT	Designação Temporária
GRUFOPEES	Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão da Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEPP	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica
PL	Planejamento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo
SEDU	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento da produção em periódicos (2013-2018)	65
Tabela 2 - Levantamento da produção na BDTD (2013-2018)	65
Tabela 3 - Números de matrículas na Educação Básica 2018.....	109
Tabela 4 - Dados educacionais da Serra 2019 – rede municipal	109
Tabela 5 - Evolução anual do número de estudantes PAEE – Serra	110
Tabela 6 - Evolução anual do número de profissionais de apoio – Serra	111
Tabela 7 - Demandas do processo de inclusão escolar apontadas pelos profissionais	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Movimento de compreensão do contexto da escola	97
Quadro 2 - O curso de extensão: organização inicial da formação	100
Quadro 3 - O curso de extensão: organização final	101
Quadro 4 - Documentos Municipais sobre Educação Especial – Serra/ES	108
Quadro 5 - Formação Continuada em Educação Especial – Serra/ES	108
Quadro 6 - Alunos PAEE matriculados na escola	111
Quadro 7 - Caracterização dos professores de sala comum	112
Quadro 8 - Caracterização dos demais profissionais	113
Quadro 9 - Organização Geral do Curso de Extensão	187

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - O município da Serra/ES	107
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 A IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA: O ENTRELACAMENTO ENTRE O PROBLEMA DE PESQUISA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL	24
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DO DESCASO DO PODER PÚBLICO AO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	33
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES	40
2.2 O MOMENTO ATUAL: A DEFESA DA PNEE-PEI COMO RESISTÊNCIA	51
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR	57
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA APOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS...	58
3.2 INCLUSÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE	64
3.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	71
4 AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO	82
4.1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA	86
5 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	89
5.1 OS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTOS	96
5.1.1 O movimento de compreensão-participação no contexto investigado.....	96
5.1.2 O movimento de colaboração com os profissionais do contexto investigado	98
5.2 ANÁLISE DOS DADOS	104
6 O CONTEXTO DA PESQUISA: DO MUNICÍPIO À ESCOLA	106
6.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA E NA ESCOLA ACOMPANHADA	107

7 EM BUSCA DE UMA RACIONALIDADE COMUNICATIVA: ASPECTOS GERAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA ACOMPANHADA.....	116
7.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA E O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DAS DEMANDAS	118
7.2 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE INCLUSÃO PRESENTES NOS DISCURSOS LEGAIS E NOS DISCURSOS DOS DOCENTES: A RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO PRINCÍPIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	122
7.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS LEGAIS E DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA: DAS POLÍTICAS PRESCRITAS ÀS POLÍTICAS EM AÇÃO	135
8 OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: ENTRE A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA	157
8.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE O DISCURSO DOS DOCUMENTOS LEGAIS E AS AÇÕES EFETIVAS DE FORMAÇÃO DISPARADAS PELO ÓRGÃO CENTRAL	158
8.2 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTES NA ESCOLA	164
9 O GRUPO DE ESTUDO REFLEXÃO COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA-EXTENSÃO	180
9.1 A ORGANIZAÇÃO GERAL DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO: O CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE”.....	184
9.2 O PROCESSO FORMATIVO: O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO E A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	188
9.2.1 A avaliação do processo sob a ótica dos professores	219
9.3 OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: MUDANÇAS PARA ALÉM DA ESCOLA	221
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
10.1 O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA-AÇÃO: O PESQUISADOR QUE FORMA E SE FORMA	230

11 REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICE A - A PESQUISA CIENTÍFICA GERADORA DE ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO E PRODUTOS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA VIA DE GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO	246
APÊNDICE B - PROPOSTA INICIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIA CURSO DE EXTENSÃO - SERRA/ES.....	266
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	269

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, especialmente na primeira década do século XXI, considerando as lutas de diferentes movimentos sociais, mas também atendendo a disposições internacionais, as políticas educacionais brasileiras de Educação Especial avançaram em suas proposições e passaram a incorporar a perspectiva da inclusão escolar. Tais políticas passaram a garantir o direito à educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), via estudo em sala de aula comum e atendimento educacional especializado no contraturno (BRASIL, 2014; MATOS; MENDES, 2015).

A perspectiva inclusiva assumida para a modalidade de Educação Especial no país tem, então, como princípio básico, a escolarização dos alunos PAEE em sala de aula comum, respeitando as diferenças existentes entre os estudantes. Do ponto de vista legal, podemos destacar, dada a importância para a consolidação dessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), dentre outras.

Presenciou-se, assim, nos anos subsequentes, um aumento no número de matrículas nas escolas comuns¹ e uma conseqüente queda nos números relativos às matrículas desses alunos em classes especiais e em escolas consideradas exclusivas, conforme dados divulgados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). Verifica-se nesse documento um crescimento nas matrículas de 33,2%, entre os anos de 2014 e 2018, gerado pela chegada dos alunos PAEE no ensino médio, e, ainda, que o percentual de matrículas em sala comum passou de 87,1% em 2014, para 92,1% em 2018.

Nesse processo de democratização da educação, as políticas educacionais brasileiras passaram a afirmar o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial à escola comum, embora

¹ Optamos por utilizar as expressões escola comum, sala comum ou classe comum, em detrimento das expressões escola regular, sala regular ou classe regular, para enfatizar que nos referimos aos espaços de escolarização comuns a todos os alunos, opondo-nos aos espaços excludentes das instituições especializadas. Essa escolha se deve ao fato de as instituições especializadas, que em algumas regiões brasileiras chegam a ser consideradas “escolas” especiais, constituírem-se em espaços regularizados e, portanto, em instituições regulares. Vale destacar que os documentos oficiais disponibilizados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) trazem, nos dados referentes à Educação Especial, a expressão “classes comuns”, contrapondo-a ao termo “classes exclusivas”.

não tenham nem de perto alcançado a meta de universalização proposta no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Dados do Censo Escolar de 2018 explicitam que 1.181.276 alunos PAEE estão matriculados na Educação Básica, 1.014.661 dos quais em classes comuns (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Ressaltamos, porém, que as condições necessárias para a construção de uma escola inclusiva não são atravessadas apenas pela matrícula dos alunos PAEE. Para além da matrícula, é preciso que as políticas educacionais e, conseqüentemente, as escolas de ensino regular favoreçam “[...] a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos” (JESUS *et al.*, 2010, p. 5). Temos, desse modo, uma tríade essencial, sem a qual não se garante a inclusão escolar: acesso, permanência e aprendizagem.

Nesse contexto, o debate sobre a inclusão, inicialmente focado na questão do acesso, começa a enfatizar a importância de aspectos relativos à permanência e à aprendizagem desses alunos, pois as pesquisas na área começam a indicar fragilidades no processo de implementação da inclusão escolar, mesmo com a existência de um aparato legal orientador do trabalho educativo (CARVALHO; SOUSA, 2015; SOUZA; PLETSCHE, 2011; MENDES *et al.*, 2015; JESUS, 2009; JESUS, 2011; ALMEIDA, 2016; MELO; MAFEZONI, 2019). Há, ainda, estudos que apontam a necessidade de outras pesquisas para monitorar como o processo de inclusão escolar tem sido implementado no âmbito das escolas, de forma que se apresente a situação educacional atual e contemple questões como a descrição do alunado e do acesso ao currículo, além de aspectos relativos à aceitação e à socialização na escola (VILARONGA; MENDES, 2014).

Melo e Mafezoni (2019) afirmam que, apesar de matriculados e frequentando a escola comum, muitos alunos PAEE seguem à margem do processo de ensino-aprendizagem, tendo, portanto, negado seu direito a aprender. As garantias jurídicas têm dado conta do acesso e permanência, mas não têm assegurado completamente o direito de aprender desses alunos. Sobre esses dois direitos, consideram que, “No caso dos alunos da educação especial, tanto um quanto o outro têm sido limitados pelas políticas públicas e por práticas docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pela escola” (MELO; MAFEZONI, 2019, p. 103).

Entendemos que a inclusão escolar dos alunos PAEE é um processo relativamente novo para as escolas, pois a história mostra que a educação desses sujeitos, por muito tempo, ficou a cargo de instituições especializadas e não da escola comum, tendo, portanto, caráter

assistencialista e não pedagógico, pois a eles “[...] não cabia participar dos processos educativos, mas, sim, curativos para a sua deficiência” (JESUS *et al.*, 2010, p. 3). Nesse sentido, Magalhães (2013) considera um desafio romper com a história da Educação Especial, que sempre privilegiou formas institucionalizadas, ou seja, segregadas, no trabalho com as deficiências. Assim: “Romper com esta tradição clínica e classificatória revela-se tarefa árdua na busca de ‘pensar’ / ‘fazer’ uma escola mais justa e igualitária e faz parte da construção de uma escola menos seletiva” (MAGALHÃES, 2013, p. 36).

Dessa forma, garantir a permanência e o aprendizado desse alunado significa trabalhar com e a partir das diferenças em sala de aula comum, o que continua representando um grande desafio para a escola, na medida em que requer o rompimento de critérios de homogeneização comuns nas práticas pedagógicas dessa instituição. Assim, concordamos com Jesus *et al.* (2010) que o processo de inclusão escolar não exige mudanças pontuais, mas sim uma verdadeira reestruturação da escola, implicando, obrigatoriamente, para além de espaços, recursos acessíveis e atendimento educacional especializado, a formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva.

A formação e a prática docente estão, desse modo, no cerne dos debates sobre a inclusão escolar, pois, na medida em que há a assunção da perspectiva inclusiva pelas políticas e, portanto, pelas escolas brasileiras, exige-se a construção de outros/novos olhares para a diferença e o consequente rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais de caráter homogeneizador. Em Almeida (2009, p. 47, grifos nossos), encontramos esta constatação que nos desafia:

Tradicionalmente, os saberes docentes instituíram-se de uma forma na qual nós, professores, aprendemos a organizar nossas aulas a partir de objetivos, metodologias e avaliações **únicas para todos os alunos**. Em sendo assim, **temos a tendência, tendenciosa, de partir da média de aprendizagem dos educandos**; portanto, não propiciamos desafios aos alunos que atingiram um determinado objetivo, tampouco àqueles que estão em processo de aprendizagem de determinado saber ou apresentam dificuldades.

Diante dessa realidade, que exige a transformação das práticas pedagógicas e da própria escola, pensamos na formação de professores como necessidade e possibilidade para a construção de práticas e escolas inclusivas. Advogamos, no entanto, por formações que considerem os professores como sujeitos ativos, admitindo suas práticas não apenas como

[...] espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto,

de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2013, p. 234-235).

Partimos, então, do pressuposto de que as concepções dos professores sobre temas correlatos à inclusão escolar têm influência direta em suas práticas pedagógicas, pois, para nós, elas não se dão no “vazio” e são carregadas de intencionalidade. As práticas pedagógicas exigem um “[...] diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa” (FRANCO, 2015, p. 613). Sendo assim, a prática pedagógica é aqui concebida como práxis pedagógica.

Daí a importância da formação continuada de professores na perspectiva crítico-reflexiva, em especial para o atual contexto da inclusão escolar, tomada em diversas pesquisas como um ponto crucial da proposta inclusiva atual, na medida em que o “[...] ingresso daquele que aprende em modos e tempos ‘diferentes’ ao ideal de homogeneização timbrado na maioria dos currículos escolares produz os pilares da problematização sobre a relação entre os conhecimentos e as práticas docentes para os processos inclusivos” (ALCÂNTARA, 2014, p. 66).

A pesquisa de Josenildo Silva (2014) apoia nossa discussão, pois demonstra que os professores reconhecem a existência de necessidades formativas para atender às demandas do processo de inclusão escolar, embora apresentem dificuldades em expor quais seriam essas necessidades. Considera o autor que, talvez, “[...] o maior desafio seja colaborar para que os professores tenham acesso a formações que ampliem sua competência, a fim de compreenderem os caminhos do ensinar e do aprender para todos os seus alunos, inclusive aqueles que apresentem deficiências” (SILVA, J., 2014, p. 107).

Para além, acreditamos que essa formação continuada na perspectiva da inclusão escolar deve contemplar, além de professores, pedagogos, coordenadores e diretores, concebendo-a como

[...] um processo que se configura a partir da inserção e vivência profissional, decorrente de demanda e reflexões do cotidiano a partir dos desafios oriundos da prática, estabelecendo propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado e democratizado. Em sua organização/oferta devem ser consideradas as experiências e necessidades dos profissionais às quais ela se destina (CAETANO; BUSS; ESPÍNDULA, 2017, p.37).

Muitas são as questões que se colocam como disparadoras desta investigação: as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola têm favorecido a aprendizagem de todos os alunos,

inclusive daqueles considerados público-alvo da Educação Especial? Quais concepções têm fundamentado as práticas pedagógicas? Tais concepções atendem aos princípios democráticos e inclusivos, inerentes à instituição escolar? Qual lugar a diversidade e a diferença têm ocupado no cotidiano escolar? A organização escolar tem viabilizado espaços-tempos coletivos de reflexão-crítica sobre as práticas pedagógicas? A escola tem se constituído como um espaço de formação continuada para o corpo docente? De que modo a pesquisa tem dialogado com as demandas do contexto escolar?

Em suma, apresentamos como pergunta-problema: **em que medida a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, pode contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial?**

Buscando responder a essa questão, lançamos nosso olhar sobre a realidade de uma escola municipal de Ensino Fundamental da Serra/ES. A escolha por esse município e por uma escola específica deu-se por razões de ordem teórico-metodológica e ética. Ética porque tivemos apoio² do município desde o início de nossos estudos no programa de mestrado; teórico-metodológica porque a perspectiva que assumimos requer uma interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados que seria dificultada caso a pesquisa fosse desenvolvida em um ambiente totalmente novo. Por essa razão, optamos por realizar a pesquisa na escola em que trabalhamos como pedagoga entre os anos de 2016 e 2017.

Temos, assim, como objetivo geral compreender a formação continuada dos profissionais da educação, na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, buscando contribuir com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Como questões de investigação, apresentamos:

- a) De que modo as políticas educacionais de Educação Especial e de formação de professores do município da Serra/ES têm incidido sobre o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE?
- b) Em quais bases teórico-epistemológicas sustentam-se as concepções docentes sobre a formação continuada e quais interesses emergem de tais concepções?

² Para a realização desta pesquisa, a Prefeitura Municipal da Serra, baseada na Lei nº 2.172/1999, concedeu-nos licença remunerada de 24 meses, a contar de 12/10/2017. Já a Prefeitura Municipal de Vitória autorizou nossa licença remunerada no período de 01/03/2019 a 30/09/2019, conforme previsto nos Decretos Municipais n.º 14.484/2009 e n.º 14.958/2011.

- c) Como a autorreflexão colaborativo-crítica, organizada via grupos de estudo, pode contribuir para a formação continuada de professores no contexto da escola?
- d) Em que medida a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode contribuir com a construção de um processo de formação continuada e com outras/novas configurações de práticas pedagógicas que contemplem as diferenças dentro da sala de aula comum?

Desse modo, apostamos na pesquisa-ação colaborativo-crítica como opção teórico-metodológica, sendo ela uma forma de compreender a realidade investigada e, concomitantemente, colaborar com processos de transformação, na medida em que se vale de espirais autorreflexivas de reflexão-ação-reflexão ou, como posto por Carr e Kemmis (1988), de planejamento, ação, observação e reflexão. De acordo com esses autores: “A pesquisa-ação é, simplesmente, uma forma de investigação autorreflexiva que os participantes empreendem em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, sua compreensão de si mesmas e as situações em que elas ocorrem” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174, tradução nossa).

Vemos, nesse processo de colaboração disparado pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, emergir o produto de nossa investigação que, por sua vez, nasce do movimento vivido de formação continuada, que se desenvolveu a partir da constituição de um grupo de estudo-reflexão. Temos, assim, como produto, uma proposta de formação continuada pela via de grupos de estudo-reflexão para orientar e subsidiar a construção de formação continuada para profissionais da educação. A partir dos escritos de Sanchez-Gamboa (2013), entendemos que tal produto, tendo como origem um processo de pesquisa científica de natureza crítica, coloca-se como uma forma de inovação, na medida em que rompe com modelos e propostas de formação descontextualizadas e prontas para a aplicação – com uma organização curricular pré-definida, por exemplo. Embora se trate de uma orientação para a construção de formações continuadas, tivemos o cuidado de restringi-la às estratégias para a construção coletiva desse processo, sustentados na colaboração entre os integrantes do grupo (CARR; KEMMIS, 1988) e na teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014).

1.1 A IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA: O ENTRELACAMENTO ENTRE O PROBLEMA DE PESQUISA E A TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Nossa implicação com tais temáticas tem suas raízes em nosso processo de formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), entre os anos de 2007 e 2011, do qual destacamos de maneira emblemática as disciplinas de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica (PEPP I e PEPP II), por terem proporcionado o contato inicial com o universo da pesquisa e também com as questões relativas às diferenças e à diversidade, instigando reflexões sobre os diferentes sujeitos e os diferentes percursos de aprendizagem no processo educativo.

De modo geral, os estudos que se seguiram contribuíram de forma significativa com a construção de nosso compromisso com a educação pública de qualidade para todos e, aliados às nossas experiências em dois estágios realizados em escolas particulares nos quais acompanhávamos alunos PAEE,³ levaram-nos a ingressar, no ano de 2010, no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Naquele momento, o grupo de pesquisa iniciava a investigação “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, a qual teve como foco o planejamento e a implementação de uma formação continuada, via pesquisa-ação colaborativo-crítica, para cerca de 100 gestores públicos de Educação Especial, representantes de diferentes municípios do estado do Espírito Santo. A participação nessa pesquisa culminou em um trabalho de conclusão de curso,⁴ através do qual, por meio de uma observação-participante, avaliou-se todo o processo de formação continuada, partindo das percepções dos gestores de Educação Especial ligados aos municípios capixabas e dos formadores ligados à universidade.

[...] Os momentos de discussão e debate dentro do grupo constituíram-se em valiosos momentos de aprendizado e também de formação para todos os integrantes [...]. Na medida em que planejávamos a formação para os gestores e nos organizávamos para tal, nos envolvíamos também em um processo de formação individual e grupal (SILVA; VIEIRA; SENNA, 2012, p. 264).

Nesse processo de pesquisa-formação, certamente implicamos os gestores participantes e nossos pares como também fomos por eles implicados (BARBIER, 2007). Assim, a

³ A expressão público-alvo da Educação Especial é aqui utilizada para designar alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). No entanto, vale ressaltar que, no momento histórico aqui relatado, ainda era bastante comum a utilização do termo necessidades educativas especiais para se referir a esse alunado.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Avaliação de acompanhamento do curso de formação continuada ‘Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para formação continuada de gestores públicos de Educação Especial’” (SILVA; VIEIRA, 2011).

participação nesse movimento representou um marco em nossa formação, proporcionando-nos, durante cerca de dois anos, vivenciar a tríade ensino, pesquisa e extensão, essência da universidade. Foi um tempo de fundamental importância para a construção de conhecimentos tanto da área de Educação Especial, quanto da área de formação de profissionais da educação, tendo a pesquisa sido parte essencial desse processo de formação, pois, conforme assertiva de Demo (2005, p. 78), “[...] a busca do caminho emancipatório [...] é sempre, no mesmo todo, educação e pesquisa”.

Após a conclusão da graduação e da referida pesquisa na qual estivemos envolvidos, fomos nomeados, a partir de meados de 2012, em concursos públicos para professora e pedagoga das redes municipais de ensino de Vila Velha, Serra e, posteriormente, de Vitória. Desde então, a experiência profissional na rede pública de ensino tem possibilitado a vivência de diferentes movimentos, tensões e desafios no espaço escolar, muitos dos quais relacionados aos processos de inclusão escolar dos alunos PAEE e de formação continuada de professores e demais profissionais da escola. Isso porque as diferenças e, mais especificamente, o processo de inclusão escolar ainda representam desafios para as escolas públicas historicamente marcadas por processos de homogeneização, colocando os profissionais da educação diante da necessidade de rever concepções e práticas, na medida em que se tem como objetivo a garantia do direito fundamental à aprendizagem para todos. Da mesma maneira, os processos de formação continuada em serviço ainda enfrentam obstáculos tanto no que diz respeito à esfera das políticas educacionais quanto no que se refere à esfera organizacional das escolas, especialmente quando se pensa na formação continuada dos professores de sala comum que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foram justamente esses desafios, associados à nossa implicação com as áreas, que instigaram nossas reflexões e mobilizaram nosso processo de formação e de pesquisa, conduzindo desde a formulação da proposta inicial de pesquisa até o produto resultante do mestrado. Como ponto de partida, atentamo-nos, para além de nossas próprias experiências, às dificuldades relatadas pelos professores de sala comum no processo de inclusão dos alunos PAEE, às queixas de ausência de formações e falta de “preparo” para trabalhar com as diferenças em sala de aula e à visão por vezes predominante de que tais alunos são “alunos da Educação Especial”, o que em última instância revela que são considerados alunos do professor de Educação Especial, do professor especialista, do professor de atendimento educacional especializado (AEE), ou qualquer outra nomenclatura que designe um profissional específico como o único responsável pelo processo inclusivo desse alunado nas escolas. Dificuldades e

queixas que não representam, necessariamente, conformismo e passividade por parte dos profissionais que vivenciam e constroem cotidianamente a inclusão escolar e que, por vezes, são desconsiderados e desvalorizados pelas políticas públicas e pelas pesquisas educacionais.

Em 2017, com a abertura do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes), vislumbramos a possibilidade de retornar à universidade, para, por meio da pesquisa, investigar e colaborar com os contextos escolares nos quais atuávamos. Enxergamos nesse programa a possibilidade de articular a pesquisa com a nossa prática pedagógica, pois concordamos com André (2017, p. 826) que essa modalidade pode criar condições para os profissionais se desenvolverem “[...] profissionalmente, como sujeitos críticos, reflexivos e implementadores de mudanças que concorram para uma educação de qualidade”. O ingresso no PPGMPE nos desafiou, então, a mergulhar num processo de pesquisa comprometida com a escola, tendo em vista que ao término desse processo seria preciso apresentar um produto que, de algum modo, contribua com a educação.

De volta ao meio acadêmico, passamos a integrar o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão da Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes), coordenado pela Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida, que tem se debruçado, desde 2013, a desenvolver pesquisas e projetos de extensão que avancem no processo de produção de conhecimentos na área de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial e, também, colaborem, via pesquisa-ação colaborativo-crítica, com esses e outros profissionais da educação, visando sempre à inclusão escolar de alunos PAEE. O Grufopees tem, assim, desenvolvido, colaborativamente, com profissionais de diferentes municípios capixabas, processos de pesquisa-formação e extensão-colaboração dentre os quais encontra-se a pesquisa aqui apresentada.

Assim, em consonância com nossa trajetória e com a perspectiva teórico-metodológica assumida pelo Grufopees, adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica, ancorada na teoria crítica de Habermas (2012), buscando colaborar com a construção de uma outra forma de se pensar e fazer formação continuada de professores e, conseqüentemente, a inclusão escolar dos alunos PAEE. Nessa perspectiva, na pesquisa-ação “[...] não se trabalha *sobre* os outros, mas *com* os outros” (BARBIER, 2007, p. 14, grifos do autor). Tal característica oferece à pesquisa-ação a capacidade de promover processos de autorreflexão colaborativo-crítica (HABERMAS, 2014; CARR; KEMMIS, 1988) por meio dos quais os profissionais

envolvidos podem, além de tomar consciência dos interesses que estão por trás de suas concepções e práticas educacionais, reelaborá-las e transformá-las com vistas à emancipação e em prol do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE.

Consideramos que, embora se trate de uma área bastante explorada pelas investigações educacionais, a pesquisa coloca-se como indispensável, dado seu potencial transformador e de tensionamento da relação entre a teoria e a prática pedagógica, pois, conforme afirma Sánchez-Gamboa (2007, p. 99): “Sem pesquisa não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria”. Contudo é preciso destacar que se trata de um processo de transformação que, coerente com nossa perspectiva teórico-metodológica, contrapõe-se aos interesses técnicos e práticos, assumindo um interesse crítico-emancipatório, pois entendemos que a pesquisa

[...] deverá oferecer respostas que indiquem estratégias de ação, inovadoras ou transformadoras, de acordo com o tipo de mudança proposta, a quantidade e a amplitude das informações recolhidas, sistematizadas e organizadas e, fundamentalmente, segundo o tipo de abordagem teórico-metodológica utilizada (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 122).

É na teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) que encontramos as bases teóricas e epistemológicas dessa investigação, na medida em que o autor se opõe ao modelo predominante de racionalidade instrumental, de caráter técnico e reducionista, propondo a construção de um modelo de racionalidade de natureza crítica, por ele denominada racionalidade comunicativa. Ao reconhecer a dialética entre teoria e prática, entre concepção e ação e entre conhecimento e interesse, esse teórico contesta a ideia de neutralidade científica, alertando que a produção de conhecimentos está intrinsecamente ligada às necessidades, ou seja, aos interesses humanos de diferentes ordens. Assim, o interesse por detrás de um determinado conhecimento pode atender a interesses de cunho técnico, prático ou emancipatório, sendo esse último o interesse que mobiliza os estudos do autor e os nossos.

O diálogo que estabelecemos com Habermas (2012, 2013, 2014) e com outros autores, como Carr e Kemmis (1988), Nóvoa (2007), Contreras (2012), Tardif (2013), dentre outros, segue justamente nessa direção, respaldando-nos na sustentação para pensar numa outra lógica de produção de conhecimentos e, portanto, numa outra lógica de formação de professores – e, conseqüentemente, de alunos –, sustentada pela racionalidade comunicativa que os toma como sujeitos de conhecimento, capazes de linguagem, de argumentação e de transformação.

Diante do exposto, a pesquisa aqui apresentada aborda a questão da formação continuada de professores na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica como uma possibilidade de contribuir com o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação que hoje compõem o público-alvo atendido pela modalidade da Educação Especial no Brasil. Nosso esforço tem sido empreendido no sentido de, a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica, afirmar como alternativa a construção coletiva de formações continuadas que considerem os professores como sujeitos de conhecimento, atores e autores de seus contextos, que cotidianamente podem forjar novas/outras práticas pedagógicas de caráter inclusivo a partir de novos/outros modos de conceber as diferenças e a inclusão escolar. Trata-se de um movimento possível, na medida em que assumimos a historicidade dos fenômenos educativos, todos inseridos numa dinâmica social em permanente transformação (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007).

A mudança desejada, a partir do referencial teórico-metodológico adotado, relaciona-se, então, a alterações nas visões de mundo dos educadores, o que deve levar a alterações em suas atitudes e práticas perante a realidade (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013). Para tanto, durante o processo colaborativo de formação continuada vivenciado com um grupo de profissionais de uma escola pública, fomentamos reflexões que os ajudassem a se perceberem enquanto profissionais autores de suas práticas e teorias e, ainda, enquanto pesquisadores. Isso porque acreditamos na potência do professor-pesquisador “[...] como estratégia para a construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente (PEREIRA, 2002).

Para Sánchez-Gamboa (2013), a inserção da pesquisa em processos de formação continuada já é considerada uma inovação,

[...] porque quebra uma estrutura sustentada na transmissão repetitiva de saberes ou de respostas já elaboradas em outros contextos históricos e sociais. Saberes e respostas que por a ausência [sic] da problematização e por estarem distantes das condições concretas da prática se tornam inoperantes e carentes de sentido, e inviabilizam ou restringem os processos de inovação. (SANCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 268).

Nesse sentido, trilhamos um caminho coletivo marcado por parcerias e colaborações estabelecidas com os sujeitos da escola e da Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu), mais especificamente com a equipe da Coordenação de Educação Especial, bem como com estudantes da graduação e da pós-graduação e professores doutores integrantes do Grufopees, o qual também integramos. Esse caminho, permeado pela autorreflexão colaborativo-crítica, resultou em um processo formativo para todos os envolvidos.

Todo esse processo de pesquisa está atrelado aos projetos de pesquisa e de extensão do Grufopees. Assim, por meio do Projeto de Extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”, com registro nº 239, elabora-se o “Curso de Extensão Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade”, com registro nº 445, que foi realizado, de diferentes modos, em parceria com profissionais de diversos municípios capixabas. Em nossa investigação, o curso de extensão, configurado na perspectiva de grupos de estudo-reflexão, foi o meio pelo qual se deu a formação continuada de profissionais da escola municipal da Serra. É desse processo que emerge o produto de nossa pesquisa: uma proposta de formação continuada pela via de grupos de estudo-reflexão para subsidiar outros modos de formação no âmbito das escolas e das secretarias de educação. Temos a intenção de, posteriormente, transformar o produto que integra essa dissertação em *e-book* para facilitar sua divulgação nas redes de ensino.

Tratar-se-á de um livro no formato digital (*e-book*) voltado para profissionais da educação que desejem instituir coletivamente, em seus espaços de atuação, um processo de formação continuada na perspectiva crítica, com bases na pesquisa-ação colaborativo-crítica e na constituição de grupos de estudo-reflexão ou de comunidades autorreflexivas (CARR; KEMMIS, 1988). Assumem-se as três funções da relação teoria e prática identificadas por Habermas como desencadeadoras do processo de autorreflexão colaborativo-crítica, a partir do qual os integrantes do grupo comprometem-se com os processos de aprendizagem e de mudanças ligadas às suas concepções e práticas.

No decorrer deste texto, apresentaremos todo o processo de pesquisa, organizado em dez capítulos, todos brevemente descritos a seguir.

Como primeiro capítulo, temos esta introdução, na qual apresentamos, além da temática da pesquisa, a justificativa, nossa questão-problema e as questões de investigação que buscaremos responder no decorrer desta dissertação.

No segundo capítulo, realizamos uma breve contextualização sobre a Educação Especial e a inclusão escolar no cenário brasileiro, passando por aspectos conceituais e histórico-legais que embasam nossa defesa pelo direito à educação dos alunos PAEE. A inclusão do outro é tomada como princípio para a construção de uma escola e de uma sociedade mais justa, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) coloca-se como um avanço legal ao qual devemos nos agarrar no momento político

atual, marcado por retrocessos tanto para a educação de modo geral como para a área da Diversidade e da Educação Especial, de modo mais específico.

A formação continuada de professores em interface com a inclusão escolar é o eixo central do terceiro capítulo, que se mostra, a partir do diálogo com a literatura científica, como uma possibilidade para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto desafiador, a maior parte das pesquisas indicam a necessidade de que a formação de professores assuma a reflexão-crítica, estimulando-os a pensar coletiva e criticamente a respeito de suas próprias práticas, vislumbrando, com isso, possibilidades de mudança. A pesquisa-ação, sustentada numa concepção de professor pesquisador, emerge como uma das maiores potencialidades dos movimentos de formação comprometidos com a transformação de concepções docentes e práticas pedagógicas.

O quarto capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Baseamo-nos em alguns pressupostos da teoria crítico-emancipatória de Habermas que contribuem para pensarmos na formação continuada de professores e nos processos de inclusão escolar de alunos PAEE. Desse modo, conceitos ligados à Teoria do Agir Comunicativo como racionalidade comunicativa e discurso, centrais em nossas análises, são abordados nessa parte do texto.

No quinto capítulo, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, expondo sua natureza, participantes, instrumentos e procedimentos para produção e análise de dados, bem como os dois principais movimentos instituídos: o movimento de compreensão-participação no contexto e o movimento de colaboração com os profissionais participantes. Assim, destacamos, aqui, a pesquisa-ação e o grupo de estudo-reflexão.

O sexto capítulo constitui-se em uma aproximação inicial com o campo de pesquisa, na medida em que contempla aspectos gerais do município da Serra/ES e da escola municipal parte do contexto investigado, abrangendo questões relativas às políticas de educação especial no município, projetos de formação continuada, quantitativo de alunos e profissionais, formação e tempo de experiência dos profissionais que atuam na escola.

O sétimo capítulo apresenta a análise dos dados que emergiram do contexto da escola: concepções presentes nos discursos docentes e políticos, tendo como enfoque a compreensão das concepções docentes sobre Educação Especial e inclusão escolar e temas afins.

O oitavo capítulo também aborda a análise de dados que emergem do contexto da escola, enfocando, especificamente, aqueles que dizem respeito à formação de professores, atentando-se, especialmente, às concepções e práticas de formação continuada que se fazem presentes na instituição pesquisada.

Já no nono capítulo, a análise de dados traz o processo de formação continuada viabilizado por meio do curso de extensão “Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade”. Os movimentos dessa formação, via grupo de estudo-reflexão constituído por profissionais da escola e integrantes do Grufopees estão aqui dispostos.

Por fim, temos no décimo capítulo as considerações finais da pesquisa, em que apresentamos suas principais contribuições para a construção de conhecimentos na área estudada e para nossa própria aprendizagem, bem como alguns apontamentos a partir do que evidenciamos no decorrer deste texto.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DO DESCASO DO PODER PÚBLICO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Este capítulo busca contextualizar a Educação Especial e a inclusão escolar no cenário brasileiro, expondo as concepções assumidas nesta pesquisa e, conseqüentemente, nossas escolhas éticas e políticas diante da realidade estudada. Endossamos, assim, a luta pelo direito à educação dos alunos PAEE, o que, ao nosso ver, significa, no atual momento histórico, a defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Para tanto, após conceituarmos Educação Especial e inclusão escolar, tomando como princípio a *inclusão do outro* numa perspectiva ética e comunicativa (HABERMAS, 2002), apresentamos um breve histórico da Educação Especial no Brasil a partir das legislações e, por fim, o momento atual da Educação Especial no país.

Já na introdução desta dissertação, reportamo-nos à tríade acesso, permanência e aprendizagem – necessária para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) –, apresentamos a garantia do direito de aprendizagem como um dos maiores desafios para as escolas e seus profissionais, destacando o fato de a organização escolar ter se constituído ao longo da história a partir de critérios excludentes de homogeneização, classificação e seleção (PATTO, 1999).

Temos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de “universalização do ensino”, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2010, p. 19).

Nessa estrutura organizacional, as diferenças tendem a ser sublimadas e transformadas em desigualdades (SACRISTÁN, 2002). A inclusão escolar dos alunos PAEE propõe, desse modo, a construção de uma escola que aposte na educabilidade de todos, assumindo a heterogeneidade como um princípio dessa “instituição que se institui” democraticamente (MEIRIEU, 2005), exigindo, conseqüentemente, a construção de um outro olhar para as diferenças, para a inclusão escolar e para a Educação Especial. Em outras palavras, a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar requer outros modos de se pensar as diferenças dos “outros”, sustentados, em nosso estudo, pela racionalidade comunicativa de Habermas (2012).

A questão do outro – frequentemente relacionada à diferença, à alteridade e à identidade – há muito vem sendo debatida por estudiosos, em especial, por filósofos (HERMANN, 2014). Há certo consenso que o encontro com o outro, ou seja, com o tomado como diferente, constitui-se em situações de tensão e mal-estar que, muitas vezes, culminam em estratégias violentas de eliminação da “outreidade” (AMARAL, 1998; GUIRADO, 1998; SACRISTÁN, 2002; RIBETTO; RATTERO, 2017).

Trata-se da problemática da universalidade das normas, colocada por Habermas (2002), que, a partir de respostas “normalizadas” às diferenças do outro, tende a gerar a submissão dessas diferenças, a submissão da outreidade à norma universal (HERMANN, 2014). Esse confronto entre a universalidade das normas e a singularidade do(s) outro(s) deve ser objeto de atenção nas escolas, pois

[...] os processos educativos mantêm uma relação tensa com a singularidade do outro, pois ele nos confronta com os limites de nossas próprias possibilidades. Ao dialogar, fundir horizontes, produzir acordos, há o perigo de se passar por cima das heterogeneidades e singularidades que nos interpelam [...] Cada diálogo, cada compreensão e cada acordo constituem um avanço na busca de um sentido da alteridade, mas nunca se esgotam em suas possibilidades, pois a ação educativa com frequência subtrai a outreidade do outro (HERMANN, 2014, p. 158).

Estamos diante de uma tensão educativa, pois “Sem normas não há sociabilidade possível, e com elas tendemos a processos de apropriação e exclusão do outro” (HERMANN, 2014, p. 160). Contudo, Habermas destaca a possibilidade de contestação e revisão de tais normas, que podem ser transpostas, quando constituídas em contextos de discursividade, a partir de um agir comunicativo:

Para que nos libertemos dos grilhões de uma falsa e apenas presumível universalidade de princípios seletivamente esgotados e aplicados de uma forma insensível ao contexto, sempre foram necessários, e ainda o são hoje em dia, **movimentos sociais e lutas políticas**, no sentido de podermos aprender, a partir das experiências dolorosas e do sofrimento irreparável dos humilhados e ofendidos, dos feridos e violentados, que **ninguém pode ser excluído em nome do universalismo moral** — nem as classes subprivilegiadas nem as nações exploradas, nem as mulheres domesticadas nem as minorias marginalizadas. (HABERMAS, 1991 *apud* HERMANN, 2014, p. 160, grifos nossos).

A superação da discriminação para Habermas só pode ser alcançada através de uma inclusão sensível às diferenças individuais e culturais das minorias, podendo ser almejada, em uma democracia, a partir da criação de “[...] direitos grupais específicos, políticas de equiparação e outros arranjos que levem a uma efetiva proteção das minorias” (HABERMAS, 2002, p. 166). No entanto, fundamentada nos pressupostos habermasianos, Hermann (2014, p. 106) afirma que a inclusão do outro não nasce somente a partir de “fontes do direito”, pois depende de

reconhecimento e de solidariedade, requerendo “[...] um processo formativo que crie os sentimentos de pertença a uma comunidade e valores compartilhados de um mundo comum, para o qual o aguçamento da sensibilidade assume relevância”.

Embora a garantia legal seja fundamental nesse processo de reconhecimento do outro, é preciso uma mudança de mentalidade para desenvolver tal sensibilidade, o que só se dará a partir da própria interação com o outro, o que coloca a escola, quando aberta para todos, como um espaço privilegiado. Acreditamos que a racionalidade comunicativa, justamente por identificar o potencial da comunicação e das relações intersubjetivas, pode contribuir para a construção desse novo olhar para as diferenças. Tal racionalidade, por sua vez, tendo como princípio a ética do discurso – espaço democrático de comunicação em que as diferentes subjetividades buscam o entendimento mútuo –, pode avançar no sentido da inclusão do outro (HABERMAS, 2002).

A responsabilização solidária pelo outro como **um dos nossos** se refere ao “nós” flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente porosa. Essa comunidade moral se constitui exclusivamente pela ideia negativa da abolição da discriminação e do sofrimento, assim como da inclusão dos marginalizados – e de cada marginalizado em particular –, em uma relação de deferência mútua. Essa comunidade projetada de modo construtivo não é um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. Inclusão não significa aqui confinamento do próprio e fechamento diante do alheio. Antes, a “inclusão do outro” significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro – [sic] e querem continuar sendo estranhos (HABERMAS, 2002, p. 7-8, grifo do autor).

Vale destacar que, ao abordar a inclusão do outro nesse estudo, estamos nos referindo à inclusão escolar dos alunos PAEE, ou seja, falamos de maneira mais específica das diferenças dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, que por muito tempo estiveram à margem dos processos de escolarização. Assim, temos advogado pela Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar desse alunado. Mas, afinal, o que estamos chamando de Educação Especial e de inclusão escolar?

Entendemos ser importante explicitar como concebemos esses termos por serem fundamentais em nossa pesquisa, mas também porque são expressões que vêm sendo amplamente utilizadas no meio científico, nas políticas públicas educacionais, nas escolas e na sociedade de forma geral, tendo, inclusive, sido apropriadas pelo senso comum e (re)significadas de várias maneiras (MENDES, 2018).

Ainscow (2009) indica que a inclusão vem sendo experimentada e defendida pelos sistemas educacionais de diferentes países de maneiras bastante distintas, entre as quais faz os

seguintes destaques: a) **inclusão referente à deficiência e à necessidade da educação especial** – conceituação comum, mas bastante questionada por enfatizar as deficiências e, ao categorizar os estudantes, perpetuar processos de exclusão dentro das escolas; b) **inclusão como resposta a exclusões disciplinares** – geralmente associada a questões emocionais e comportamentais usualmente ligadas aos alunos PAEE, mas também relacionadas a situações diversas, como evasão, por exemplo; c) **inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão** – frequentemente associada aos conceitos de inclusão/exclusão social, ocupa-se da superação da discriminação ou desvantagem de qualquer grupo tido como vulnerável; d) **inclusão como forma de promover escola para todos** – busca criar um modelo único de escola que sirva a uma comunidade diversificada, no entanto algumas experiências mostram que as diferenças dos alunos foram assimiladas pela homogeneidade das escolas; e e) **inclusão como uma abordagem de princípios à educação** – enfatiza o modo como a inclusão deve ser desenvolvida nas escolas, a partir de valores e princípios que são incorporados e originam práticas concretas. Dentre tais concepções de educação, a última configura-se como uma contribuição do autor, que vem fazendo sua defesa.

Nesse sentido, concordamos com Ainscow (2009) e pensamos que a inclusão como uma abordagem de princípios à educação pode contribuir com a Educação Especial na perspectiva que defendemos, ou seja, da inclusão escolar. Em outras palavras, acreditamos que a inclusão escolar deve ser tomada como um princípio ou um conjunto de princípios para a educação: “O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos” (AINSCOW, 2009, p. 19). Nessa perspectiva, cabe a pergunta: quais são os valores e os princípios com os quais estamos comprometidos? O próprio autor lista alguns: igualdade, participação, comunidade, diversidade, sustentabilidade, direito etc. Poderíamos acrescentar outros: gestão democrática, heterogeneidade, diálogo, colaboração, aprendizagem etc.

Nessa linha, a ênfase está menos na aparência da inclusão e mais no modo como ela é pensada e desenvolvida, pois as ações práticas e políticas “[...] podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais” (AINSCOW, 2009, p. 19) ou com os princípios assumidos. As implicações práticas desses princípios envolvem, então, para além da presença dos alunos historicamente marginalizados, o aumento da participação dos estudantes nos processos escolares (desde o currículo até a avaliação) e a reestruturação da cultura, das

práticas e das políticas educacionais de maneira que respondam à diversidade (AINSCOW, 2009).

Nesses termos, a inclusão é entendida como um processo sem fim e a escola inclusiva como “[...] aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20). A escola inclusiva revela um movimento e poderia ser, lançando mão da expressão de Meirieu (2005), aquela que “se institui” a partir de princípios fundamentais ligados à essência da instituição escolar, como o compromisso com a produção de conhecimento e a aprendizagem de todos, por exemplo.

Nessa escola que vai se instituindo inclusiva, vislumbramos o potencial da racionalidade comunicativa, na medida em que pressupõe uma intersubjetividade partilhada que favorece a compreensão da relação eu-outro e, conseqüentemente, uma aprendizagem mútua, entre alunos-professores, alunos-alunos, professores-professores etc. Essa racionalidade reconhece que aprendemos uns com os outros e que é nesse processo de interação social que construímos nossa própria identidade. Quando a interação se dá em um espaço discursivo no qual os diferentes sujeitos expressam suas convicções, livres de restrições e coações, os participantes abrem-se para uma reflexividade crítica, desenvolvendo uma postura mais sensível e ética para com o outro (HABERMAS, 2002, 2012, 2013, 2014).

Apropriamo-nos da ideia de inclusão proposta por Ainscow (2009) para ancorar nossa perspectiva de **inclusão escolar**, demarcando, particularmente, o direito à educação dos alunos PAEE em escolas e salas de aula comuns. Acreditamos que tal direito pressupõe o direito a aprender (MELO; MAFEZONI, 2019) e o direito de “[...] participação nos processos pedagógicos” (MAGALHÃES; SOARES, 2016a, p. 321) da escola. Assim, o termo “inclusão escolar”

[...] remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante a escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares (MENDES, 2018, p. 62-63).

Desse modo, a própria inclusão escolar é por nós assumida como um princípio que deve sustentar as políticas de Educação Especial. Para nós, a Educação Especial deve ser concebida conforme consta nas legislações supracitadas, principalmente a PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), ou seja, como uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades e que deve assegurar recursos e serviços – como o AEE –, bem como, enquanto área do conhecimento, responsável por orientar os processos de ensino-aprendizagem nas salas de

aula comuns. Já a inclusão escolar, por vezes tomada como sinônimo de Educação Especial, está além do que encontramos materializado nos documentos legais, sendo concebida como um processo em permanente construção (AINSCOW, 2009), que pode ganhar contornos diferentes, desde que tomem como objetivo central o direito à educação e à aprendizagem (MELO; MAFEZONI, 2019).

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transmissão de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. [...] a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

Nesse sentido, encontramos em Meirieu (2005, p. 21) contribuições relevantes, na medida em que o autor enuncia princípios que dizem respeito à origem e aos fundamentos das ações e que precisam ser assumidos pela escola como “[...] um chamado à ordem”. Dentre os quatorze princípios enunciados pelo autor, destacamos aqueles que contribuem com o processo de inclusão escolar, reunindo-os e reorganizando-os da seguinte forma: a) a escola como instituição pública democrática; b) a heterogeneidade e a aposta na educabilidade de todos; c) a escola como local privilegiado no processo de produção/transmissão; e d) a incorporação dos princípios da escola pelos seus atores.

Sendo a escola uma **instituição pública e democrática**, é evidente que ela precisa ser capaz de unir as diferenças.⁵ Defendemos, assim,

[...] uma escola que possa fundir um coletivo no interior do qual as diferenças possam depois ser expressadas, sem que isso abale suas estruturas. Uma escola que faça da descoberta do que une um de seus principais fundamentos, o próprio fundamento da possibilidade de expressar, em seguida, de forma serena, o que diferencia e o que separa (MEIRIEU, 2005, p. 28).

A **heterogeneidade e a aposta na educabilidade** surgem como desdobramentos do princípio de escola como instituição pública e democrática, colocando-se, também, como premissas caras à inclusão dos alunos PAEE, pois anunciam a incompatibilidade da escola, que se pretende democrática, com qualquer nível de homogeneidade. Para Meirieu (2005), a homogeneidade “[...] remete ao mito identitário que é o oposto da instituição escolar, o oposto de uma Escola que se institui”, como se: ““Para aprender bem é preciso ser parecidos, [...] é preciso ser iguais”” (MEIRIEU, 2005, p. 49). “Com o idêntico não se aprende nada: a pessoa

⁵ Abordamos conjuntamente, aqui, os princípios 1, 2 e 7, respectivamente assim expressos: “A escola não é apenas um serviço, mas uma instituição” (MEIRIEU, 2005, p. 22); “Em uma democracia, os princípios que fundamentam a Escola só podem ser encontrados nas próprias condições que possibilitam o exercício democrático” (MEIRIEU, 2005, p. 25); “Na medida em que é conduzida por um objetivo de universalidade, a Escola se define não como um espaço privado, mas público” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

sente-se confortável em suas certezas [...]. Na realidade, apenas o confronto com a diferença pode suscitar” (MEIRIEU, 2005, p. 124) processos de aprendizagem, pois:

Ouvindo os outros, todos se sentem forçados a “rever” seu sistema de pensamento, a assentar melhor algumas de suas aquisições, a relativizar outras. Além disso, a confrontação abre perspectivas inimagináveis: permite aproximações inesperadas que se revelam fecundas, desenvolve a imaginação e estimula a curiosidade... (MEIRIEU, 2005, p. 125).

Esse entendimento permite a aposta na educabilidade de todos, uma aposta ética e heurística, uma aposta que culmina na escolha da educação em detrimento da exclusão.⁶ Reconhece-se, assim, que a escola deve ser, necessariamente, uma instituição aberta a todos:

Abrir a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma Escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A assunção da heterogeneidade e da educabilidade de todos como princípios da escola exige, ao mesmo tempo, a assunção da **escola como local privilegiado no processo de produção/transmissão de conhecimentos**. Esse princípio toma a escola como instituição responsável pela garantia do futuro e da continuidade da humanidade no “mundo coletivo”, não podendo abrir mão deste compromisso – o de transmitir o passado para viabilizar o futuro. Na escola, as aprendizagens são obrigatórias, programadas e exaustivas, visando assegurar um “[...] conjunto de saberes considerados constitutivos do vínculo social em um determinado momento da história de uma nação” (MEIRIEU, 2005, p. 39).⁷ Assumir tal princípio significa considerar e garantir o direito à aprendizagem dos alunos PAEE, deixando de lado a ideia de que basta para esse alunado a convivência e a socialização com os demais (MELO; MAFEZONI, 2019). Ter o direito à educação atendido significa estar na escola comum e nela aprender com os outros.

⁶ Sustentamo-nos, aqui, nos princípios 6 e 8, a saber: “A história da Escola e da pedagogia testemunha a ambição dos homens de não excluir ninguém do processo de transmissão” (MEIRIEU, 2005, p. 41); “Na medida em que é conduzida por um objetivo de universalidade, a Escola não é compatível com a busca de nenhum tipo de homogeneidade, seja ideológica, sociológica, psicológica ou intelectual” (MEIRIEU, 2005, p. 47).

⁷ Tomamos como base, neste momento, os princípios 4 e 5: “A missão fundamental da Escola é transmitir às jovens gerações os meios de assegurar, ao mesmo tempo, seu futuro e o futuro do mundo” (MEIRIEU, 2005, p. 33); “A especificidade da instituição escolar é que ela se faz de maneira obrigatória, progressiva e exaustiva” (MEIRIEU, 2005, p. 36).

Por fim, é preciso haver **a incorporação dos princípios da escola pelos seus atores:** professores, pedagogos, coordenadores, diretores, alunos etc. precisam incorporar os princípios da escola e materializá-los em suas ações cotidianas. Esse princípio faz alusão às fortes transformações passadas pela instituição escolar que influenciaram, por exemplo, a extensão do público atendido por ela, como no caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, antes excluídos do processo de escolarização. As práticas pedagógicas devem, portanto, acompanhar tais transformações, o que requer, por parte dos profissionais, assumirem os princípios da escola em que atuam. Nesse caso, o professor “[...] deve personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da escola” (MEIRIEU, 2005, p. 32).⁸

Expostas nossas opções teóricas e nosso posicionamento ético-político diante da temática, propomo-nos a apresentar, no item a seguir, alguns aspectos da Educação Especial e da inclusão escolar nas políticas educacionais brasileiras que têm afetado diretamente a realidade das escolas e a educação dos alunos PAEE.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES

Um breve olhar sobre a história revela que as pessoas com características físicas ou comportamentais tomadas como diferentes ou fora dos padrões sociais estiveram durante muito tempo excluídas da vida em sociedade e, portanto, dos processos de escolarização. Magalhães (2003) apresenta algumas atitudes comuns para com as pessoas com deficiências ao longo de diferentes períodos históricos, passando pelo extermínio, abandono social explícito, assistencialismo, segregação em instituições médicas/psiquiátricas, integração e, por fim, inclusão.

Assim, o direito à cidadania e à educação dessas pessoas é uma pauta relativamente recente, cuja presença ao longo da história deu-se por meio de medidas pontuais e isoladas, sendo possível considerar a existência de políticas sociais brasileiras para esse público somente a partir de meados do século XX (MAZZOTTA, 2003). Ressaltamos, porém, que a educação propriamente dita das pessoas com deficiências, por muito tempo ficou a cargo de instituições especializadas, nas quais, além de privadas do convívio escolar/social, eram atendidas em

⁸ Utilizamos, aqui, o princípio 3: “A instituição escolar só existe hoje se os atores incorporarem no dia a dia os princípios que a inspiram” (MEIRIEU, 2005, p. 30).

uma perspectiva clínico-médica e não pedagógica (MAGALHÃES, 2003; JESUS *et al.*, 2010).

A Educação Especial brasileira tem como marco histórico inicial a fundação, por Dom Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854. Seguiram-se, nos anos posteriores, outras iniciativas como essa e foram criados o Instituto de Surdos-Mudos (1857), o Hospital Juliano Moreira (1874) e a escola México (1887). No entanto, tais movimentos – fortemente influenciados por experiências estrangeiras, principalmente de países europeus e dos Estados Unidos da América – não passaram de iniciativas oficiais e/ou particulares isoladas, pois ainda não se tratava de uma política, nem mesmo atendia a uma parte que se possa considerar quantitativamente significativa da demanda brasileira (MAZZOTTA, 2003). Mendes (2010, p. 94) analisa que prevalecia nesse período histórico “[...] o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação de modo geral”.

No início do século XX, a deficiência era comumente atribuída a doenças, pobreza e falta de higiene, o que garantiu uma forte influência de médicos e psicólogos na Educação Especial durante a maior parte desse século, estando os vestígios dessa influência presentes na escola até os dias de hoje. Com o advento da Escola Nova, associado à expansão da escolarização às camadas mais populares e às altas taxas de produção do fracasso escolar, intensificou-se ainda mais a entrada da psicologia na área educacional, com testes de inteligência que classificavam o nível intelectual dos alunos e diagnosticavam os deficientes intelectuais, acarretando um processo de seleção e exclusão das diferenças (MENDES, 2010; PATTO, 1999). Apenas a título de ilustração, destacamos a influência da psicóloga russa Helena Antipoff, responsável por propostas de organização de classes homogêneas, formação de professores e pela criação de classes e escolas especiais, como a Sociedade Pestalozzi, em 1945, por exemplo (MENDES, 2010).

De qualquer maneira, os serviços educacionais ofertados às pessoas com deficiências no Brasil evoluíram de forma bastante lenta e, embora os estabelecimentos públicos ainda fossem maioria no final da década de 1940, já é possível notar nesse momento histórico uma tendência de aumento no número de estabelecimentos privados (MENDES, 2010). Para Mendes (2010), essa tendência de privatização deve-se, em parte, ao descaso do governo para com a educação dessas pessoas, abrindo espaço para a institucionalização da filantropia no país.

Mazzotta (2003) considera que a educação de pessoas com deficiência passa a ser assumida pelo governo brasileiro somente no final do ano de 1957, quando decretada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb), cujas ações educativas e assistencialistas poderiam ser disparadas pela própria Cesb ou ainda por convênios com entidades públicas ou particulares. Seguem-se a esse decreto a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes mentais, em 1960. As campanhas nacionais eram implementadas via decretos federais, não tendo, portanto, o caráter de lei.

Já o início das ações oficiais de Educação Especial dá-se em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que assegura, pela primeira vez, o direito à educação para as pessoas com deficiência, apontando que a educação pode ser ofertada pelo sistema geral de educação ou, quando isso não for possível, por meio de serviços educacionais especiais, estando tais serviços abertos à iniciativa privada. Uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71 passa a garantir, aos alunos com deficiências físicas ou mentais, bem como aos superdotados, o direito de atendimento especial, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades, além do preparo para o trabalho e para o exercício da cidadania. Há, após a aprovação dessas leis, um crescimento no número de instituições especializadas privadas, de cunho filantrópico (MAZZOTTA, 2003; MENDES, 2010).

Ainda que tais legislações possam ser consideradas como avanços, na medida em que se configuraram como iniciativas oficiais para indivíduos antes relegados à margem da sociedade, Mazzotta (2003) alerta-nos para as relações de poder instauradas no jogo político, identificando a influência permanente de determinados grupos na liderança dos movimentos da Educação Especial, mesmo em momentos políticos diferentes do país. Salientamos também que persistiam nas diretrizes e nas normatizações as perspectivas clínicas e terapêuticas, com ênfase em um atendimento segregado oferecido por instituições especializadas particulares, assumindo caráter preventivo e corretivo de cunho assistencial e não educacional.

Nesse sentido, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, apresenta avanços importantes para a democratização da educação, ao afirmá-la como direito de todos, assegurando a rede regular de ensino como locus preferencial para os sujeitos PAEE e garantindo atendimento especializado. A constituição é “[...] a expressão máxima da base de

um pacto pela existência social, assinalando o conjunto mais elevado de princípios, prescrições e dispositivos para a autonomia e soberania de uma nação” (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 41). Foi a primeira vez que uma constituição brasileira definiu os direitos sociais, dentre os quais a educação, que passou a ser um direito público e subjetivo, podendo, portanto, ser exigido por qualquer cidadão brasileiro (HERNANDEZ-PILOTO, 2018).

Os dispositivos legais, entretanto, não se materializaram na realidade brasileira na época da Constituição Federal de 1988, sendo o número de alunos com deficiências atendidos e os serviços ofertados ínfimos quando comparados às demandas nacionais (MENDES, 2010). Ainda assim, concordamos com Hernandez-Piloto (2018) ao considerar que a inscrição de um direito em lei nacional é um primeiro e importante passo, constituindo-se, ao mesmo tempo, como fruto de lutas pela democratização da educação e instrumento para o seu fortalecimento. Baseada em estudos de Cury (2014 apud HERNANDEZ-PILOTO, 2018), essa autora afirma que é a partir da inscrição do direito à educação nas leis que se podem criar condições para a democratização da educação.

Durante a década de 1990, o fracasso escolar ainda era bastante associado à deficiência, e essa confundia-se com problemas sociais ligados à situação de pobreza enfrentada pela população brasileira, sendo comum o encaminhamento de alunos com rendimentos escolares considerados insuficientes para os serviços de Educação Especial, que se concentravam na recuperação e na remediação, treinando os alunos através de atividades de repetição (MENDES, 2010). Dessa forma,

[...] sob o termo “educação especial” ainda se encontrava no Brasil até o final da década de noventa vários procedimentos para, primeiramente isolar indivíduos considerados deficientes / diferentes, e serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto que não se discutia currículo e estratégias instrucionais (MENDES, 2010, p. 104).

Trata-se da filosofia da integração escolar que permeou a Educação Especial brasileira por cerca de trinta anos. Concordamos com Mendes (2010) que, ao rotular, estigmatizar e excluir as diferenças, a Educação Especial constituía-se, nesse momento histórico, como um mecanismo de seletividade social na escola pública.

Em contrapartida, também durante os anos noventa, a partir de pressões populares e de organismos internacionais que influenciaram as políticas de educação no Brasil, começaram a germinar os princípios da inclusão, contrapondo-se aos da integração escolar, que acabou por

favorecer a exclusão de alunos dentro da própria escola comum, ao matriculá-los em salas especiais (JESUS *et al.*, 2010; MENDES, 2010).

Destacam-se, nesse contexto, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que apontaram a necessidade de garantir acesso, permanência e ensino de qualidade a todos os alunos, reconhecendo os diferentes processos de aprendizagem e a necessidade de transformação da escola para atender às diferenças. Pletsch (2011) ressalta que a adoção dos preceitos dessas declarações atendeu a interesses internacionais, sendo elas promovidas por organismos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Entre tais organismos, Caetano (2009, p. 34) destaca o Banco Mundial, que passava a exigir “[...] dos países em desenvolvimento formas para expandir a escolarização dos segmentos excluídos da sociedade, requerendo transformações fundamentais nas políticas e na organização da instituição escola, tendo em vista a perspectiva econômica prescrita.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996) é fruto desses movimentos e, embora tenha representado grande avanço para a Educação Especial, a manteve atrelada às parcerias com instituições especializadas, sem romper com o cunho clínico e terapêutico historicamente presente na educação das pessoas com deficiências. Garcia e Michels (2011) consideram evidente a ambiguidade das reformas educacionais da década de 1990, pois ao mesmo tempo em que o Estado tomava para si a responsabilidade de traçar políticas públicas visando à garantia do direito à educação para as pessoas com deficiências, delegava aos estados federativos, aos municípios e às ONGs o desenvolvimento e a concretização de tais políticas.

Desse modo, apesar do discurso político favorável à democratização da educação que fora construído, ainda se fazia presente uma vertente clínica, terapêutica e pouco pedagógica que estimulava o assistencialismo, principalmente via apoio técnico-financeiro às instituições privadas. Ademais, o novo discurso, obviamente importante para a área, não levou a transformações significativas na realidade brasileira da época, não tendo, inclusive, alavancado os números de matrículas de alunos com deficiências nas escolas públicas. Assim,

[...] a política brasileira de educação e educação especial nos anos noventa enfatizou que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seria adequada [sic] foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para

retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas (MENDES, 2010, p. 105).

No decorrer dos anos 2000, outras influências internacionais são percebidas na Educação Especial, com destaque para as Convenções da Guatemala (BRASIL, 2001b) e de Nova Iorque (BRASIL, 2008b), ambas intensificando a perspectiva da inclusão escolar que passa, então, a ser amplamente difundida no Brasil. Somam-se a isso os movimentos de lutas sociais. Assim, mesmo sem romper totalmente com as históricas ambiguidades das políticas educacionais para a Educação Especial, na primeira década do século XXI, presenciou-se um conjunto de documentos legais bastante favorável à inclusão escolar amplamente debatida e defendida por estudiosos da área.

É nesse contexto que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), determinando que as escolas comuns matriculem todos os alunos e assegurem educação de qualidade aos alunos com deficiência em sala de aula comum, mas também garantindo atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com essa resolução, a Educação Especial é entendida como

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para **apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, grifo nosso).

Há aqui um avanço, na medida em que se garante a inclusão, via matrícula em escola comum, atendimento especializado na sala de aula comum e em sala de recursos. Mas há também a possibilidade de que o apoio especializado da Educação Especial ocorra não apenas de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, mas também de forma substitutiva à própria escola, o que nos leva novamente à possibilidade de exclusão desse alunado do espaço escolar e à permanência das instituições especializadas privadas nesse processo.

Os anos seguintes foram permeados pela instituição de diversas outras leis, decretos, políticas, programas e ações governamentais que endossaram o arcabouço legal da inclusão escolar que ia sendo delineado no país. Mendes Junior e Tosta (2012) realizam os seguintes destaques: a) o Plano Nacional de Educação (PNE), que trazia como meta a necessidade de os sistemas de ensino favorecerem o atendimento dos alunos com necessidades especiais⁹; b) o Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos, que buscava

⁹ Trata-se da nomenclatura disseminada na época e utilizada no referido documento.

disseminar as políticas públicas inclusivas nos sistemas de ensino; c) o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, cujo objetivo era a formação de gestores e educadores e a expansão da política inclusiva; c) o Decreto nº 6.094/2007, reafirmando o atendimento às necessidades educacionais especiais e o acesso desses alunos às escolas públicas brasileiras; d) a implantação, em 2005, de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação nos estados brasileiros que, além do atendimento a esse alunado, ocupava-se da formação continuada de professores e da orientação às famílias; e) o documento orientador, em 2006, Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado, abordando a conceituação e a função desse espaço pedagógico. Presenciou-se, no mesmo ano, a implantação – via apoio federal – de salas de recursos multifuncionais em escolas de todo o país; e f) o Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, contemplando aspectos relacionados à formação de professores, à acessibilidade arquitetônica, à criação das salas de recursos multifuncionais, dentre outros.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) emerge como um importante marco para o movimento da inclusão escolar, representando avanços significativos, desde a adoção de nova nomenclatura para os sujeitos público-alvo da modalidade – que a partir de então passam a ser considerados aqueles alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação –, até o fim da possibilidade de substituição do ensino comum, assumindo para o AEE somente as ideias de complementaridade e suplementaridade. Há, ainda, a partir dessa política, o fortalecimento da defesa do atendimento educacional especializado na escola comum, além da defesa do direito de esse alunado frequentar as turmas comuns da escola. De acordo com essa política, a educação especial é

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem **nas turmas comuns do ensino regular** (BRASIL, 2008a, grifo nosso).

Assim como a PNEE-PEI de 2008, o Decreto nº 6.571/2008 reafirma a Educação Especial como não substitutiva à escolarização no ensino comum e o AEE como complementar e/ou suplementar. Prevê ainda apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do AEE nos sistemas públicos do país.

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 também enfatiza o caráter não substitutivo do AEE e assegura o direito à dupla matrícula, o que se configura como um importante avanço na área.

Em contrapartida, abre espaço para que o atendimento se dê fora da escola comum, ao afirmar que ele deve ocorrer

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Mendes Junior e Tosta (2012, p. 11-12) consideram que o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 revela-nos o poder “[...] de organização e articulação políticas das instituições especiais; a possibilidade de os espaços especializados se legitimarem como o lugar substitutivo da escolarização de alunos com deficiência; o investimento público nas instituições privadas”.

Essa abertura do AEE em instituições especializadas permanece na Resolução 04/2009, fundamentada no Parecer CNE-CEB nº 13/2009 que, ao instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelece a obrigatoriedade da matrícula dos alunos PAEE na sala de aula comum e a oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais (no contraturno), preferencialmente na própria escola.

Segundo Melo (2016), entre os anos de 2008 e 2011, o termo **preferencialmente** deixa de ser usado na legislação brasileira, no que tange ao AEE na escola comum. No entanto, o decreto nº 7.611/2011 retorna com essa terminologia, o que, embora já estivesse presente em documentos oficiais anteriores, é interpretado como um retrocesso, pois

[...] ao mesmo tempo em que essa nova legislação avança na definição do público-alvo ou na afirmação da proposição política em favor da inclusão escolar desse público de forma transversal e articulada com o ensino comum, também empaca, ao abrir espaços para a atuação das instituições especializadas no âmbito educacional, especialmente, no atendimento educacional especializado (MELO, 2016, p. 66).

O apoio técnico e financeiro do Estado às instituições privadas ganha mais força com o Decreto nº 7.611/2011, segundo o qual “[...] serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011). Observa-se, aqui, um retrocesso no que se refere aos direitos conquistados e que até então estavam garantidos na legislação vigente, relacionados, principalmente,

[...] à oferta de serviços; ao caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização; e, mais diretamente, ao financiamento público das instituições privadas e filantrópicas de educação especial, dando a entender que o decreto garantiu prerrogativas às instituições privadas no que tange à oferta do

Atendimento Educacional Especializado (MENDES JUNIOR; TOSTA, 2012, p. 12).

Além dos retrocessos já apontados a partir do Decreto nº 7.611/2011, com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), especificamente em sua meta número quatro, mais uma vez nos deparamos com a histórica ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que prevê, pela primeira vez, a universalização da educação básica para os alunos da Educação Especial, abre espaço para a atuação de instituições de cunho privado, como se pode observar a seguir:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, **com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados** (BRASIL, 2014, grifos nossos).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), representou mais um avanço no cenário nacional no que se refere aos direitos dessa população, em especial, o direito à educação. No que concerne à educação, essa lei passou a obrigar escolas privadas a matricular alunos PAEE e a adotar medidas necessárias para seu acolhimento, sem cobrar taxas extras para isso. Visando assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, dispõe sobre deveres do poder público, que deve “criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015) diversas ações, tais como: acesso, permanência e aprendizagem por meio de serviços e recursos necessários; projeto pedagógico que institucionalize o AEE e demais serviços e garanta o acesso ao currículo; educação bilíngue, sendo Libras a primeira língua e a língua portuguesa escrita a segunda; oferta de ensino em Libras, Sistema Braile e tecnologia assistiva; pesquisas; planejamento de estudos de caso e elaboração de planos individualizados; participação ativa dos alunos PAEE e de suas famílias na comunidade escolar; adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; oferta de profissionais de apoio, dentre outros.

Diante do exposto, é possível afirmar que, na primeira década dos anos 2000, há uma notória intensificação da atuação do estado tanto na criação quanto na implementação das políticas públicas para a Educação Especial brasileira, que assume a perspectiva inclusiva e supera, ao menos nos níveis das políticas e dos discursos, a visão de que a educação das pessoas com

deficiências poderia se dar de forma paralela ao ensino regular (GARCIA; MICHELS, 2011). As disputas políticas acerca do espaço onde deve se dar o ensino regular e o AEE dos alunos PAEE e a estreita relação público-privada são notórias e parecem se intensificar a partir da PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), um marco para a inclusão escolar no país. A PNEE-PEI (BRASIL, 2008a) apresenta a escola pública como espaço de aprendizagem e de inclusão para os alunos PAEE, inclusive para o AEE, impulsionando movimentos de adequações e de verdadeiras transformações nas escolas brasileiras que, dentre outros aspectos, passaram a implementar salas de recursos multifuncionais, com apoio do governo federal.

Esse movimento de criação de salas de recursos multifuncionais e de políticas de Educação Especial também ocorreu no Espírito Santo (ES). Aqui, as políticas de Educação Especial articularam-se às nacionais, tendo como objetivo “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos” (ESPÍRITO SANTO, 2010). De acordo com Almeida, Melo e França (2019, p. 6, no prelo), o conjunto de legislações nacionais e estaduais geraram no ES “[...] ações que se desenvolveram nas redes municipais e na estadual do ES”, buscando “[...] materializar as diretrizes estabelecidas pela resolução estadual em articulação com a PNEE-PEI” (BRASIL, 2008a).

A pesquisa de Almeida, Melo e França (2019, no prelo) evidencia que a PNEE-PEI vem sendo compreendida no ES como uma intervenção do estado com vistas à garantia do direito à educação dos alunos PAEE, ancorada nos princípios orientados da política nacional. Tal política, ainda em processo de implementação pelos gestores de Educação Especial no estado, contribui, na perspectiva dos autores, com princípios que sustentam as ações locais, intentando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Conforme salientado, os direitos, mesmo quando garantidos legalmente, não se concretizam de imediato. Assim, concordamos com Habermas (2002) que, para que a inclusão do outro se concretize, é preciso, também, que os sujeitos permitam-se construir outras relações com os alunos PAEE, sustentadas numa sensibilidade e numa ética que podem ser construídas a partir da racionalidade comunicativa.

Dessa forma, apesar de o direito à educação estar inscrito em lei, as políticas educacionais brasileiras não chegaram a assegurar o acesso de todas as pessoas com deficiências à escola. Assim, com a ampliação do acesso à escola comum, via matrícula, Pletsch (2011, p. 52) pontua a necessidade de mudar “[...] o foco do debate, tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e

sem deficiências à aprendizagem escolar”, fato também indicado por Melo e Mafezoni (2019), quando enfatizam o direito a aprender dos alunos PAEE.

Evidencia-se que o processo de implementação da inclusão escolar configurou-se em meio a muitas contradições, principalmente no que tange à implementação das legislações nos contextos das escolas, conforme indica a análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiências entre os anos de 2003 e 2010 realizada por Pletsch (2011). A autora revela a existência de uma exclusão dissimulada a partir da entrada do aluno PAEE na escola, ou seja, a inclusão escolar passou a promover o fenômeno da exclusão intraescolar, fazendo com que “[...] o simples fato de ‘estar na escola’ (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para ‘abafar’ o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade da aprendizagem oferecida [...] na Educação Básica” (PLETSCH, 2011, p. 40).

Outros estudos também encontram fragilidades no processo de implementação da inclusão escolar (CARVALHO; SOUSA, 2015; SOUZA; PLETSCHE, 2011; MENDES *et al.*, 2015; MELO; MAFEZONI, 2019), sem, entretanto, negar o potencial da perspectiva inclusiva, pois, como exposto por Mendes (2010, p. 106), “[...] a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica, nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial”.

Resultado de lutas de diferentes grupos que representam interesses distintos, a história da inclusão escolar no Brasil não é linear, sendo marcada por avanços e retrocessos, (MAZZOTTA, 2003; MENDES, 2010; GARCIA; MICHELS, 2011). Quase uma década depois, a afirmação de Mendes (2010, p. 107) continua atual:

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Concordamos com Mendes (2010) que o grande desafio da Educação Especial brasileira é também o maior desafio da educação brasileira de forma geral. A luta deve ser por construir uma escola pública de qualidade para todos, inclusive para as pessoas cujas especificidades, por deficiência ou não, exigem práticas pedagógicas diferenciadas. Trata-se de uma luta pela

inclusão, que exige a incorporação de princípios democráticos e a própria luta pela democracia.

E é justamente nessa luta pela democratização do ensino, pelo direito de todos à educação, que reafirmamos nosso posicionamento ético e político em defesa da PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), principal avanço na Educação Especial brasileira que, ao adotar a perspectiva inclusiva, promoveu o aumento das matrículas de alunos PAEE nas escolas comuns e a disponibilização de serviços e recursos necessários nas escolas públicas. Tal política provocou movimentos nas redes estaduais e municipais de ensino que, desde então, têm avançado nos processos de inclusão escolar acompanhando a política nacional. No entanto, nos últimos anos, o governo brasileiro tem se empenhado em substituí-la, sem estabelecer um efetivo canal de diálogo com a sociedade e com os pesquisadores da área, colocando em risco os significativos avanços no que diz respeito ao direito à educação de seu público-alvo – questão abordada no item a seguir.

2.2 O MOMENTO ATUAL: A DEFESA DA PNEE-PEI COMO RESISTÊNCIA

Procuramos, até aqui, apresentar nossa concepção de Educação Especial como uma modalidade de ensino cuja garantia encontra-se inscrita em legislações como a LDBEN (BRASIL, 1996), a PNEE-PEI (BRASIL, 2008a) e na própria Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), que coloca a educação como um direito de todos. É a partir do direito à educação que sustentamos nossa defesa da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, o que pressupõe a garantia da escolarização e de aprendizagem das pessoas PAEE em salas de aula comuns. Desse modo, enfatizamos nossa defesa pela política de Educação Especial ainda em vigor, com o intuito de resistir aos retrocessos políticos e educacionais aos quais o país vem sendo submetido.

A complexidade do momento histórico atualmente vivenciado no Brasil exige-nos atenção e posicionamento ético-político diante dos movimentos que vêm sendo instituídos no país, particularmente aqueles que dizem respeito à educação. O governo que se iniciou em 2019 teve como uma de suas primeiras ações, já no mês de janeiro, extinguir ou, nas palavras do próprio presidente, “desmontar” a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criando, em seu lugar, a denominada pasta de Alfabetização,

pois, ainda de acordo com o atual presidente, caberia à Educação formar cidadãos sem viés ideológico para o mercado de trabalho.¹⁰

Além de desprezar abertamente a pauta da diversidade, as declarações do governo têm a cada dia revelado seu caráter autoritário, conservador e desconhecedor do campo da educação, fazendo a defesa, por exemplo, do Programa Escola sem Partido, que censura a pluralidade de ideias e propõe um controle da prática docente por pais e alunos, sendo estes instigados a filmar e denunciar o que tem sido apontado como doutrinação ideológica¹¹ nas escolas. Sobre o pretexto da neutralidade política e ideológica, ganha força no cenário nacional uma única visão política e ideológica que atende aos interesses do mercado capitalista, atacando as instituições públicas e, com maior ênfase, as escolas e universidades públicas. Assim como Frigotto (2017, p. 17), entendemos que tal programa se configura como “[...] ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”. Esse mesmo autor identifica a existência de um processo de criminalização das visões de mundo que destoam das defendidas pelo governo, um posicionamento de intolerância e ódio para com os movimentos sociais e, também, “[...] ódio aos movimentos de mulheres, de negros, de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros” (FRIGOTTO, 2017, p. 18), ou seja, a toda e qualquer diferença e diversidade.

Outras ações, como os cortes de verbas destinadas às escolas e as universidades, têm demonstrado o desprezo do atual governo pela educação. Não há dúvidas de que vivemos um momento histórico de retrocessos que, embora intensificados pelo governo atual, já vinha sendo anunciado no Brasil. Em nossa visão, o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, em 2016, é um divisor de águas que culmina no fortalecimento de interesses neoliberais no governo de Michel Temer (2016-2018) e na ascensão da extrema direita, com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, que dá continuidade à política de seu antecessor. Embora muitas críticas possam ser feitas ao governo Roussef, observamos nos governos Temer e Bolsonaro, marcado

¹⁰ Em postagem em rede social datada de 02 de janeiro de 2019, o presidente Jair Bolsonaro escreveu: “Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista.” Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 02 jan. 2019.

¹¹ Os defensores desse programa consideram doutrinação ideológica toda e qualquer defesa de concepções de natureza crítica, que se ocupam em entender a realidade a partir da história, compreendendo-a como um movimento em permanente transformação. Nesse processo, nomes como Karl Marx e Paulo Freire têm sido criminalizados e a defesa ou mesmo a explanação de suas ideias são consideradas, por si só, “doutrinação política”.

por índices colossais de reprovação, a busca pela promoção de reformas, como a trabalhista e a da previdência, bem como a intenção de reduzir ou extinguir políticas, programas e ações afirmativas, além de realizar Propostas de Emendas à Constituição (PECs), retirando direitos da população e congelando investimentos em áreas sociais como a saúde e a educação.

Instaurou-se, assim, uma política de austeridade, cuja Emenda Constitucional (EC) 95/2016, popularmente conhecida como emenda do teto dos gastos, ocupou espaço emblemático. De acordo com o documento “Austeridade e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil” (AUSTERIDADE..., 2018), a escassez de recursos já produz efeitos nocivos na educação, como, por exemplo, o descumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), o desmonte do processo de democratização do ensino superior e a acentuação do processo de mercantilização da educação.

São notórias a participação e a influência de grupos empresariais transnacionais nos movimentos educacionais, como na reforma do Ensino Médio e na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em detrimento dos pesquisadores ligados às universidades e dos professores e demais profissionais da educação ligados às escolas e/ou secretarias de educação dos diferentes âmbitos governamentais.

No que se refere à Educação Especial, o governo federal buscou reformular a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008a), sob o pretexto de que, passados dez anos desde sua criação, estaria ultrapassada. Tal tentativa de atualização tem sido repudiada publicamente por diferentes grupos, como a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), principalmente por retirar a perspectiva inclusiva do documento.

O fato é que, embora muitos avanços tenham sido conquistados pela referida política – principalmente no que tange ao acesso dos alunos PAEE ao processo de escolarização e ao movimento de adequação à perspectiva inclusiva observados nos estados e municípios brasileiros –, podemos afirmar que sua implementação ainda não se deu plenamente. Isso porque, segundo Almeida, Melo e França (2019, p. 2, no prelo), a implementação da PNEE-PEI “[...] se constituiu num cenário histórico-político contraditório de inclusão/exclusão, em que se buscou atender as necessidades dos sujeitos que estavam na escola, mas também adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de educação para

todos”. Há, portanto, um longo e interminável caminho – tendo em vista que a inclusão é assumida aqui como um processo – a ser percorrido rumo à inclusão escolar. Por que, então, estaria o governo buscando rever a PNEE-PEI? Quais são as reais intenções e interesses?

O acompanhamento do momento atual, a partir de documentos recentes oriundos de movimentos sociais populares, tem revelado uma tensão entre o público e o privado na Educação Especial. No estado do Espírito Santo, a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape-ES) e, posteriormente, o Fórum Capixaba de Educação Inclusiva indicaram uma tendência de matrícula do atendimento educacional especializado (AEE) nas instituições especializadas, em detrimento das escolas comuns. Tendência essa influenciada pelas medidas adotadas pelo governo do estado, que transferem recursos às instituições privadas conveniadas e/ou filantrópicas, desonerando o poder público de suas responsabilidades para com a educação das pessoas PAEE.

O governo estadual, através de um termo de cooperação celebrado entre a secretaria estadual de educação e os municípios capixabas, força as escolas públicas a absterem-se dos recursos financeiros referentes à segunda matrícula dos alunos PAEE, comprometendo-se com os repasses necessários às instituições conveniadas. Almeida, Melo e França (2019, no prelo) denunciam, ainda, um repasse estadual de mais R\$ 325,77 por aluno/mês para essas instituições:

[...] o poder público repassa recursos financeiros, terceirizando serviços, às instituições especializadas, que continuam a manter sua preeminência sobre a educação do PAEE, diminuindo assim a tensão das famílias quanto à falta de serviços públicos [ligados à saúde] condizentes com a necessidades desses sujeitos. É o pacto firmado às escuras, que prejudica a pessoa com deficiência, repassando ao setor privado o seu direito público à educação (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019, p. 8, no prelo).

Observa-se, nesse contexto, um movimento de coerção realizado pelas instituições especializadas conveniadas ao estado do ES, que tem levado as famílias a abrir mão do AEE oferecido nas escolas públicas, para continuar tendo acesso aos serviços de saúde e assistência ofertados por tais instituições. Concordamos, assim, com o Fórum Capixaba de Educação Inclusiva, o Fórum Permanente de Educação Infantil do ES e o Fórum Nacional Popular de Educação do ES que afirmam, no documento intitulado “Conferência Livre Direito à Educação Caqi/Caq, PNE, SNE e Novo Fundeb: Os impactos das Políticas Educacionais atuais – Educação Especial” (CONAPE-ES, 2018):

Desse modo, o governo do estado do Espírito Santo, resolve apostar nas instituições privadas de educação especial para atendimento ao público-alvo da educação

especial, ou seja, priorizar a terceirização sob uma lógica gerencialista que administra as demandas com a lógica do menor custo, enquanto assistimos à precariedade dos serviços públicos.

Essa aposta já era percebida desde 2014, na pesquisa de Gildásio Oliveira (2016), quando se debruçou sobre o financiamento da Educação Especial no ES. O autor demonstrou que uma parte significativa dos recursos da área é destinada às instituições especializadas, mesmo a rede pública contando com um número superior de salas de recursos multifuncionais. Destacava, assim, o potencial da escola pública estadual, caso tenha investimento. Gildásio Oliveira (2016) pondera que os valores investidos com os alunos PAEE nas escolas comuns referem-se a uma carga horária semanal de 25 horas, além do atendimento no contraturno; enquanto as instituições especializadas garantem apenas um atendimento de 5 horas semanais. Para ele, os investimentos insuficientes na escola pública acabam influenciando as famílias a optarem pelo AEE nas instituições especializadas, sendo indispensável atentarmos para essas questões, pois o “[...] orçamento público que escoia para esferas não estatais precisa ser problematizado e tencionado constantemente” (OLIVEIRA, G., 2016, p. 128).

Por fim, reiteramos, que uma política pública sem investimento, não é política pública. A nosso ver, constitui-se no máximo, num emaranhado de ações pontuais, individuais e localizadas que se iniciam e terminam como um desfazer de um meteorito ao adentrar na atmosfera terrestre, não garantindo assim, a universalização dos direitos e nem o pleno desenvolvimento do educando (OLIVEIRA, G., 2016, p. 128).

Essa lógica de investimentos em instituições especializadas segue na contramão do proposto pela PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), cuja aposta está na inclusão escolar, compreendida como o direito de acesso, permanência e aprendizagem na escola comum, sendo esse o espaço privilegiado, inclusive para o AEE. A defesa da PNEE-PEI coloca-se, assim, em nosso ponto de vista, como uma exigência dos tempos atuais. O que está em jogo é um direito constitucional, reafirmado pela PNEE-PEI e, posteriormente, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que aponta a obrigação do estado brasileiro de assegurar um sistema educacional inclusivo e também a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

Somamos à nossa defesa de escola inclusiva a questão da formação continuada de professores que, além de prevista em leis, como na própria LBI (BRASIL, 2015), coloca-se como uma necessidade quando se busca romper com o modelo tradicional de escola que, como já explicitado até aqui, tende a suprimir e a excluir as diferenças. A formação continuada é uma imposição quando pensamos em uma escola que “se institui” (MERRIEU, 2005) e que,

portanto, pode se (re)construir mais democrática e inclusiva. Sendo assim, abordaremos essa temática no próximo capítulo.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR

Propomo-nos, neste capítulo, a abordar a formação continuada de professores, tendo em vista sua relevância para a inclusão escolar, considerando nosso problema de investigação, no qual nos perguntamos sobre as possibilidades de uma formação continuada crítica contribuir com novas configurações para as práticas pedagógicas que considerem a diferença dos alunos PAEE. Organizamos a discussão em três itens, a saber: a) Formação continuada no contexto da inclusão escolar: uma aposta para a construção de práticas pedagógicas inclusivas; b) Inclusão escolar: a formação continuada crítico-reflexiva como possibilidade; e c) O professor-pesquisador e a pesquisa-ação como favorecedores do processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente.

Inicialmente, buscamos expor algumas articulações que pensamos serem possíveis entre formação continuada e inclusão escolar. Nossa aposta é que a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2013) 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).

Em seguida, apresentamos um mapeamento das produções científicas sobre formação de professores vinculadas à Educação Especial e/ou à inclusão escolar, realçando a necessidade de desenvolvimento de outros estudos que tomem a temática como foco principal. A partir desse mapeamento, procuraremos estabelecer um diálogo entre as produções recentes e autores que embasam nossa concepção de formação de professores, concepção essa que vai sendo delineada no decorrer de todo o capítulo.

Por fim, apresentamos a pesquisa-ação e o conceito de professor-pesquisador como possibilidades para o processo de formação continuada e de desenvolvimento profissional, atendendo aos interesses críticos e emancipatórios assumidos na pesquisa. A partir de outros estudos, consideramos que a constituição de grupos de estudo de professores, aqui concebidos como grupos de estudo-reflexão, e a colaboração colocam-se como alternativas para o enfrentamento dos desafios educacionais, particularmente aqueles oriundos da inclusão escolar.

Em vista disso, realizamos um levantamento das produções científicas sobre as temáticas, o qual foi realizado a partir de buscas em acervos digitais, dada a importância e atualidade

desses espaços de publicização de conhecimento produzido na área. Como banco de dados, utilizamos os *sites* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e da Revista Educação Especial (REE). Realizamos buscas no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente as publicações do GT 15 - Grupo de trabalho da Educação Especial.

A pesquisa nesses acervos digitais considerou trabalhos publicados no período de 2013 a 2018 e balizou-se se pelos seguintes descritores, utilizados de forma isolada e/ou combinada: educação especial, inclusão escolar, formação continuada e práticas pedagógicas. O quantitativo total de trabalhos encontrados será apresentado em tabelas no decorrer deste capítulo, apenas em caráter de ilustração. Para compor nossa discussão, selecionamos os textos que mais se aproximam de nossa perspectiva de formação ou aqueles que abordam especificamente a formação continuada no contexto da escola.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: UMA APOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Considerar a formação de professores tem sido um imperativo quando se aborda o processo de inclusão escolar. Os desafios e as tensões que emergem desse processo levam-nos à defesa da necessidade de formação continuada para os docentes, cujas práticas podem incluir ou excluir os alunos público-alvo da Educação Especial dos processos de aprendizagem. Assim, partimos do pressuposto de que a inclusão escolar desse alunado exige a reorganização da escola e a mudança das práticas pedagógicas que historicamente constituíram-se homogeneizadoras. Defendemos, assim, a formação continuada crítico-reflexiva de professores como uma possibilidade para a construção de práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem de todos e a escola como um espaço-tempo privilegiado de formação continuada para professores.

No processo de democratização da educação, as políticas educacionais brasileiras passaram a adotar, cada vez mais, um caráter inclusivo, contrapondo-se ao viés integracionista adotado até a década de 1990. Assume-se com isso um novo paradigma teórico que desloca “[...] o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais” (OLIVEIRA, I., 2016, p. 153). O paradigma da inclusão escolar coloca para a Educação Especial – agora entendida

como modalidade de ensino que perpassa todas os níveis, etapas e modalidades – o desafio de superar sua histórica desvinculação com a escola e com as salas comuns, tensionando as escolas e seus profissionais a construírem outros/novos olhares sobre as diferenças e, portanto, sobre os alunos PAEE.

Acreditamos que

[...] o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso **sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas** (BEYER, 2006, p. 76, grifo nosso).

Nesse contexto, a formação continuada de professores vem sendo sistematicamente apontada como uma das maiores demandas dos profissionais da educação e também como aposta da comunidade científica para a superação das contradições e dos entraves que desafiam a construção de práticas pedagógicas e escolas inclusivas (VIEIRA; MARTINS, 2013; ALCÂNTARA, 2014; MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016; MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

Estudos demonstram que embora os avanços legais na garantia do direito à educação para os alunos PAEE possam ser considerados relativamente consistentes, a inclusão escolar constitui-se, ainda, como um terreno de muitas contradições, estando muito mais presente nos discursos do que nas práticas dos profissionais da educação (MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016). “A realidade revela [...] que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar” (MATOS; MENDES, 2015, p. 10).

A pesquisa de Santos e Martínez (2016), por exemplo, demonstra que mesmo em uma escola considerada referência, devido aos bons índices educacionais e às práticas inclusivas, predominam práticas pedagógicas baseadas em concepções alicerçadas na aceitação das diferenças e não nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência. Observa-se, nessa e em outras pesquisas, que o processo de inclusão escolar é considerado como responsabilidade exclusiva do professor de Educação Especial, revelando a permanência e a supremacia da abordagem clínica, em detrimento da abordagem pedagógica, o que acaba “respaldando” os professores de sala comum em seus discursos de “despreparo” ante o aluno com deficiência e instituindo uma segregação velada nas práticas pedagógicas. Há, ainda,

como descrito na pesquisa de Marioto (2013), casos de salas de aula destinadas exclusivamente aos alunos PAEE, o que nos leva a acreditar que a perspectiva integracionista ainda se faz presente nas escolas.

Pesquisas como as realizadas por Matos e Mendes (2015), Santos e Martínez (2016) e Mariussi, Gisi e Eyng (2016) apontam a falta de articulação entre os professores de Educação Especial e os da sala de aula comum, o que parece indicar certa fragilidade na organização escolar, na medida em que a escola não promove, ou até mesmo inviabiliza, ações de colaboração, acarretando a segmentação de áreas que deveriam ser complementares no espaço escolar, o isolamento profissional, além de sérios prejuízos no que se refere ao aprendizado dos alunos PAEE.

Tais pesquisas revelam a continuidade histórica da supremacia do paradigma clínico-terapêutico, cuja ênfase está nas deficiências e não nas possibilidades de aprendizagem dos alunos, cujas práticas pedagógicas tendem a perpetuar o histórico caráter seletivo e excludente da escola brasileira (ALMEIDA, 2009; PATTO, 1999; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016). Nesse sentido, concordamos com Santos e Martínez (2016, p. 264), quando afirmam que tais práticas segregativas são desfavoráveis “[...] ao enfrentamento dos desafios impostos por uma educação identificada com o paradigma inclusivo”, pois, na medida em que perpetuam uma cultura escolar seletiva e excludente, tendem a “[...] desvalorizar saberes, desqualificar distintos processos de construção do conhecimento e negar formas inusitadas de expressar a aprendizagem, confirmando, portanto, ausência de conhecimento” (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016, p. 262).

No entanto, em defesa do paradigma inclusivo, vislumbramos a construção de uma escola que “[...] aceita a diversidade e contempla a supremacia das potencialidades e não das dificuldades, visando à valorização da subjetividade humana” (ALMEIDA, 2004, p. 27), ou seja, de uma escola em que as diferenças individuais não sejam tomadas “[...] como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado” (AINSCOW, 2009, p. 14). Nesse sentido, concordamos com Melo e Mafezoni (2019, p. 104), quando afirmam que a escolarização das pessoas PAEE “[...] deve se realizar a partir dos mesmos parâmetros e objetivos daquela destinada às pessoas sem deficiência. A diferença no encaminhamento das ações e da prática é o trabalho com oferecimento de técnicas, instrumentos e métodos didático-pedagógicos”.

Essa ideia de direito à aprendizagem, considerando os mesmos parâmetros para todos, perpassa pela garantia de acesso dos alunos PAEE a um currículo comum, ainda que por estratégias diferenciadas. A análise de Magalhães e Soares (2016a) caminha nesse sentido, pois as autoras ponderam que, ao buscar adaptar o currículo às necessidades dos alunos, corre-se o risco de substituir o currículo comum por um plano individualizado de ensino para os alunos PAEE. Isso porque as possibilidades de aprendizagem desses alunos por vezes são diminuídas e consideradas por demais diversas e defasadas. Ressaltam, assim, que escola e professores precisam se lançar “[...] ao desafio de pensar um currículo aberto às diferenças (de toda natureza)” (MAGALHÃES; SOARES, 2016a, p. 315), como algo que enriquece a aprendizagem de todos os estudantes: “[...] daí a importância dos professores reconhecerem muito mais que as limitações de seus alunos, e desenvolverem práticas pedagógicas orientadas pelas possibilidades de participação e aprendizagem, tornando o currículo acessível” (MAGALHÃES; SOARES, 2016a, p. 315-316). Desse modo, concordamos com essas mesmas autoras quando concebem o currículo como

[...] um importante elemento na tentativa de potencializar mudanças nas práticas pedagógicas sem particularizar, excessivamente, as especificidades que acompanham o debate acerca da inclusão de estudantes com deficiência na escola regular. Pensar currículo em escola que acolha tais estudantes significa construir propostas curriculares menos rígidas e atentas às demandas de todos os estudantes (MAGALHÃES; SOARES, 2016b, p. 1126).

Consideramos, assim, que a inclusão escolar e toda a heterogeneidade que ela pressupõe devem ser tomadas como princípios da escola (MEIRIEU, 2005) a serem assumidos por seus professores, que devem estar comprometidos com tal ideal, pois ela “[...] chama os profissionais da educação a assumirem sua responsabilidade ética diante daqueles que estão sendo excluídos da sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 26).

Entendemos que tais princípios se materializam nas práticas pedagógicas ou, em outras palavras, as práticas pedagógicas sustentam-se e fundamentam-se a partir de determinadas concepções. Partimos, então, do pressuposto de que as concepções dos professores sobre temas correlatos à inclusão escolar têm influência direta em suas práticas pedagógicas

destinadas aos alunos PAEE, pois, para nós, essas práticas não se dão no “vazio” e são carregadas de intencionalidade (FRANCO, 2015).

É nesse sentido que Franco (2015) nos alerta que, a depender da intencionalidade, as práticas pedagógicas podem tanto produzir processos de resistências quanto reproduzir processos de dominação. Cabe perguntar: quais têm sido os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas nas salas de aula comum? Estariam elas reproduzindo os mesmos processos de classificação, seleção e exclusão, ou produzindo resistências e tomando como postulado a educabilidade de todos? (MEIRIEU, 2005)

Consideramos, assim, que as práticas pedagógicas exigem um “[...] diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa” (FRANCO, 2015, p. 613). Nesses termos, “[...] ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas” (FRANCO, 2015, p. 606).

Assim, nossa defesa caminha no sentido de que a prática pedagógica se constitui em uma ação-reflexiva e, portanto, em práxis. Em suma,

[...] práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

Por conseguinte, entendemos que, para fomentar o processo de inclusão escolar, as práticas pedagógicas – entendidas como práxis – devem colocar-se como resistências, rompendo com processos de exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, em um movimento dialético de transformação das teorias que as determinam e das práticas que as concretizam (FRANCO, 2015).

Para tanto, pensamos ser indispensável superar a estéril dicotomização entre teoria e prática que instrumentaliza o trabalho docente, pois toma professores como meros executores de teorias pensadas fora da escola (COSTA, 2015; GIVIGI *et al.*, 2015; CRUSOÉ; MOREIRA, 2017). Essa dicotomia, por vezes observada nas práticas pedagógicas, relaciona-se

intimamente aos tradicionais processos de formação docente, sendo, nas palavras de Tardif (2013, p. 236), uma perspectiva “profundamente redutora” e “contrária à realidade”, que

[...] nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho. Noutras palavras, a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes (TARDIF, 2013, p. 236).

Desse modo, ao defendermos a construção de práticas pedagógicas comprometidas com princípios coerentes com a inclusão escolar, ou seja, práticas pedagógicas que, de acordo com Franco (2015), constituam-se enquanto resistências aos processos de dominação ainda presentes na escola, apontamos a formação continuada de professores como uma necessidade, sem a qual tais mudanças parecem-nos ineficazes. Assim,

[...] a formação representa um eixo central para o desenvolvimento dos profissionais e para a concretização das mudanças que se fazem necessárias. Entretanto, tal formação não pode ser reduzida a um aparato técnico e teórico, reprodutivo e distante da possibilidade de funcionar como impulsionador de ações concretas e comprometidas, tão necessárias à efetivação da educação inclusiva. O modelo de formação, na realidade, precisa ser organizado de modo a contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa (VIEIRA; MARTINS, 2013, p. 239).

Para tanto, a formação continuada é aqui concebida de maneira crítica, o que supõe a assunção da dialética entre teoria e prática como um de seus princípios básicos, pois acreditamos que

As crenças simétricas de que todo ‘o teórico’ não é prático e de que todo ‘prático’ não é teórico são, portanto, completamente errôneas [...]. As teorias não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica (CARR; KEMMIS, 1988, p. 126, tradução nossa).

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de superação da perspectiva tradicional de formação de professores, baseada em uma racionalidade instrumental, tendo em vista sua limitação para mobilizar o desenvolvimento de outras/novas práticas pedagógicas que se oponham aos modelos tradicionais de ensinar e de aprender. Indica-se, ao mesmo tempo, outros modos de se pensar a formação de professores, baseada na perspectiva crítica, como uma possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório.

Defende-se, assim, que a formação continuada de professores promova uma reflexão crítica sobre a prática, construindo-se

[...] através de posicionamentos a partir de leituras da própria necessidade do educador rever, repensar sua prática pedagógica, questionar-se sobre as dimensões de seu próprio conhecimento e dispor-se a aprender dia-a-dia que a realidade em sala

de aula não é uma engrenagem mecanicista e por isso mesmo demanda “olhares” específicos sobre sua totalidade (GIVIGI *et al.*, 2015, p. 232).

Em síntese, defendemos, até aqui, a partir da dialética teoria-prática, três pontos principais: a) o atual contexto da inclusão escolar exige ainda mais a formação continuada dos professores, na medida em que, para trabalhar com as potencialidades das diferenças, requer transformações nas práticas pedagógicas de cunho tradicional, que classificam e excluem alunos dos processos educativos; b) a prática pedagógica é aqui entendida como práxis e, portanto, estreitamente ligada às teorias e às intencionalidades; e c) somente uma formação continuada de cunho crítico, que possibilite a reflexão-crítica sobre a prática, pode fomentar transformações nas práticas pedagógicas.

No próximo item, propomo-nos a apresentar como tem se configurado o debate sobre formação continuada em sua relação com a Educação Especial e a inclusão escolar. Realizamos, então, um diálogo entre as pesquisas recentes e teóricos da área da formação.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR: A FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-REFLEXIVA COMO POSSIBILIDADE

Pesquisas recentes apresentam, de maneira bastante incisiva, a relevância da formação para a atuação de professores, em especial, quando se objetiva a garantia da inclusão escolar (VIEIRA; MARTINS, 2013; MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016; MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016). Prais e Rosa (2017) afirmam, no entanto, que, na maioria das vezes, a formação profissional emerge apenas como um apontamento de uma necessidade, dada a complexidade dos desafios impostos pelo cotidiano escolar, e não como foco central desses estudos.

Por meio do levantamento das produções científicas nos *sites* da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e da Revista Educação Especial (REE), observamos que, embora muitos trabalhos abordem o tema formação – seja enquanto demanda identificada ou mesmo ressaltando sua importância para o processo de inclusão –, poucos têm o tema como objeto central dos debates.

Na tabela 1, apresentamos o número de trabalhos (artigos, ensaios e relatos de pesquisas) encontrados no período de 2013 a 2018, a partir dos descritores utilizados, destacando, na coluna A, aqueles que mencionam os descritores em qualquer índice do texto e, na coluna B,

aqueles cujos descritores estão presentes nos títulos, resumos e/ou palavras-chave, representando, ao nosso ver, o foco das pesquisas:

Tabela 1 – Levantamento da produção em periódicos (2013-2018)

Descritores	Revista Educação Especial		Revista Brasileira de Educação Especial	
	A	B	A	B
Formação	82	16	40	12
Formação de professores	54	10	06	4
Formação continuada	15	1	04	0
Formação inicial	11	0	04	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos *sites* da RBEE e da REE.

Cabe destacar que algumas publicações se repetem em mais de um descritor e, ainda assim, encontramos poucos trabalhos cujo enfoque está na formação, em especial de professores, seja ela inicial ou continuada. Nesse contexto, embora a formação de professores – principalmente a formação continuada – venha sendo sistematicamente apontada como uma das maiores demandas dos profissionais da educação, ou mesmo como possibilidade de superação das contradições e dos entraves que desafiam a construção de escolas inclusivas (VIEIRA; MARTINS, 2013; MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016; MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016), identifica-se a carência e, portanto, a necessidade de pesquisas que tenham a temática como foco central, ampliando e aprofundando a produção de conhecimento na área.

A mesma situação é observada no levantamento de pesquisas acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), conforme demonstramos na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Levantamento da produção na BDTD (2013-2018)

Descritores	Teses	Dissertações
Formação de professores	2.264	5.738
Formação continuada	1.247	2.922
Formação continuada e inclusão escolar	104	239
Formação continuada e Educação Especial	223	407
Formação continuada, educação especial e Inclusão escolar	80	140

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos *sites* da BDTD.

Ressaltamos, mais uma vez, que alguns trabalhos se repetem em mais de um descritor. Ainda assim, é possível perceber que o quantitativo de trabalhos que relacionam a formação continuada à Educação Especial e/ou à inclusão escolar representam uma pequena parte das pesquisas na área de formação, variando entre 4% e 13%.

Consideramos, em nossa pesquisa nos acervos digitais supracitados, os trabalhos publicados entre os anos de 2013 e 2018. A busca foi balizada pelos descritores ilustrados nas tabelas e os critérios de seleção dos trabalhos aqui utilizados relacionam-se à centralidade dada ao tema da formação nas pesquisas e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas, principalmente aquelas que defendem a escola como um espaço-tempo de formação continuada de professores.

Também realizamos buscas no *site* da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que reforçaram nosso entendimento quanto à necessidade de ampliação de pesquisas na área da Educação Especial que tomem a formação como foco. Nelas, consideramos trabalhos que contemplassem em seus títulos e/ou palavras-chave o termo formação associado ao termo educação especial e/ou inclusão escolar e/ou educação inclusiva, obtendo os seguintes resultados: a) Anfope, de 2016 a 2018, um total de nove trabalhos; b) ANPEd, de 2013 a 2018, dez trabalhos.

Ressaltamos que todos esses trabalhos publicados pela Anfope e pela ANPEd encontravam-se especificamente em eixos ligados à diversidade, no caso da Anfope, e no Grupo de Trabalho de Educação Especial – GT-15, no caso da ANPEd. Isso já havia sido identificado por Kassar (2014, p. 210):

[...] ao fazer um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2001 a 2007, verificamos que, ao menos no âmbito da academia, a discussão sobre a formação do professor que considerasse as especificidades de alunos com deficiências permaneceu restrita ao grupo de trabalho da Educação Especial (GT 15), sendo raros os artigos do grupo de trabalho de formação de professores a abordar a temática.

Por essa razão, concordamos com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 89) que evidenciam, também após uma análise do GT-15 da ANPEd, a necessidade de se pensar a “[...] formação de professores como um campo de conhecimento da Educação Especial.

Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos cerca de 21, entre teses e dissertações, e 25 artigos publicados em periódicos, prezando por aqueles que mais se vinculassem aos nossos objetivos de investigação. Nos trabalhos selecionados, ainda encontramos perspectivas tradicionais de formação de professores, que insistem na imprudente dicotomia entre teoria e prática, tomando o que chamam de “despreparo do professor” para justificar a necessidade de maior pragmatismo nas formações desses profissionais. É o que observamos no trabalho de

Tavares, Santos e Freitas (2016) que, ao investigarem a formação em educação inclusiva de professores que atuam com crianças com deficiências, concluem haver despreparo desses profissionais, além de sugerirem que os cursos de formação, principalmente as graduações, revejam seus currículos, valorizando e favorecendo experiências práticas, o que, na visão das autoras, pode contribuir com o processo de inclusão escolar.

Todavia consideramos que não se pode correr o risco de deturpar a formação de professores em nome do processo de inclusão. Sob a aparência de uma simples valorização da prática, muitas vezes encobre-se sua desvinculação com a teoria, o que se revela por demais nocivo quando consideramos que historicamente os professores foram associados a meros executores, cujas maiores virtudes eram a vocação e a obediência, inicialmente subordinados à Igreja e, posteriormente, ao Estado (TARDIF, 2013).

Temos, assim, a prevalência de um modelo de racionalidade técnica ou instrumental que tradicionalmente sustentou as concepções relativas ao que é ser professor, à sua atuação prática e, conseqüentemente, à sua formação. Esse modelo de racionalidade concebe a prática docente como uma solução instrumental – via aplicação de técnicas e procedimentos – de determinados problemas, a partir do emprego de conhecimentos teóricos e técnicos prontos, provenientes da pesquisa científica (CONTRERAS, 2012).

De acordo com Tardif (2013), trata-se de uma concepção tradicional que segrega teoria e prática, concepção e ação, saber e fazer, que concebe professores como profissionais técnicos que aplicam saberes produzidos por outrem, geralmente teóricos das universidades, ou ainda como se fossem um “[...] brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir” (TARDIF, 2013, p. 230). A esse respeito, compartilhamos da seguinte assertiva:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, **um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.** (TARDIF, 2013, p. 230, grifo nosso).

Dessa forma, concordamos com Costa (2015, p. 414), quando sustenta a necessidade de superar a concepção tradicional e “[...] reducionista de ‘formação’ que ‘prepara’ e/ou ‘instrumentaliza’, desvinculada da autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária no processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola”. Acreditamos que essa ideia reducionista de formação pode gerar o entendimento superficial de que as formações iniciais não têm garantido a base necessária ao

exercício profissional do professor, contribuindo com o entendimento vigente – também superficial – de que a formação continuada teria como função não aprofundar e produzir conhecimentos, mas “atualizar” e/ou suprir as falhas de uma formação anterior (GATTI, 2008).

Isso porque nossa visão é que a formação de professores não se dá exclusivamente no momento da formação inicial, configurando-se

[...] mais efetivamente na prática profissional. É nesse momento que cada profissional pode e deve **articular seus conhecimentos teóricos com a prática social** e profissional, promovendo constantemente **reflexões sobre suas concepções e atuações profissionais**, o que lhe possibilita constantes (re)invenções de práticas (ALVES, 2009, p. 23, grifos nossos).

Desse modo, tomamos como princípio as seguintes teses de Tardif (2013, p. 237): a) “[...] os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício”; e b) a prática docente “[...] não é somente um espaço de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.”

A literatura demonstra que o viés instrumental de formação, que segrega teoria e prática, também se faz presente nos discursos dos próprios professores que, por vezes, relatam angústia e falta de preparo para lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial, justificando, assim, a necessidade de formação continuada (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; MARIAUSSI; GISI; EYNG, 2016).

Mayara Silva (2015) identifica a presença de uma armadilha nesses discursos originados do viés instrumental, pois, na medida em que o professor é tomado como um profissional que apenas executa atividades prescritas, não há o reconhecimento de possibilidades de mudanças, transformações e/ou inovações em suas práticas pedagógicas. Assim, em decorrência da assunção desse viés, oriundo de uma racionalidade instrumental, pode-se gerar “[...] um professor desmotivado, que, ao estagnar-se, impede-se também de ‘formar-se’” (SILVA, M., 2015, p. 61).

Em contrapartida, temos a pesquisa de Lúcio (2013), que investiga justamente essa queixa de despreparo de professores, mesmo tendo passado por um processo de formação continuada voltada para a inclusão escolar de alunos com deficiências. A análise das falas desses professores, porém, parece indicar um movimento de superação da racionalidade instrumental, pois a autora afirma que, embora os professores continuem sentindo-se

despreparados, demonstram, ao mesmo tempo, compreenderem a provisoriedade do saber e a necessidade do desejo de saber-aprender. Conclui a autora que os professores, mesmo na “[...] ‘incerteza de saber’ sobre a docência na presença dos/as estudantes com deficiência, mostraram engajamento e abertura para a mudança” (LÚCIO, 2013, p. 160). Estaríamos diante de uma manifestação da ambiguidade da profissão docente?

Pensamos, aqui, que o reconhecimento do “despreparo” e a necessidade de formação apontada pelos próprios professores, embora em alguns momentos pareça e até possa funcionar como subterfúgio diante dos desafios que emergem do processo de inclusão, em outros pode demonstrar a assunção da necessidade de repensar, de ressignificar e de qualificar suas práticas em sala de aula a partir de processos formativos. Assim, ao identificar a ausência de formação continuada como um dos entraves para a efetivação da inclusão escolar, os professores acabam por indicá-la, também, como uma possível solução para a questão. Consideramos, então, que a formação emerge como uma das possibilidades apontadas pelos próprios profissionais.

Essa necessidade de formação continuada também vem sendo enfatizada pelas pesquisas científicas de caráter crítico comprometidas com o processo de inclusão escolar que, além de partirem da indissociabilidade entre teoria e prática, apontam caminhos possíveis para a concepção e o desenvolvimento de formação de professores (LÚCIO, 2013; WISCH, 2013; ALCÂNTARA, 2014; TINTI, 2016; DANTAS, 2016).

Lúcio (2013) e Santos e Martínez (2016), cientes da impossibilidade de separação entre as dimensões pessoais e profissionais do professor, refletem sobre a importância da implicação pessoal dos docentes com o processo formativo, pois

[...] não existe mudança em abstrato, seja por meio de imposições externas aos indivíduos e às instituições, como os atos legais, ou pela convivência espontânea com os agentes implicados nela. A mudança [...] requer uma produção alternativa de sentidos subjetivos, que favoreça repensar concepções, posturas e ações educativas, articuladas, necessariamente, à assunção da **condição de sujeito dos atores escolares** (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016, p. 265, grifo nosso).

Dessa maneira, insistimos na concepção de professores como sujeitos ativos e competentes, como atores e autores do seu contexto, admitindo sua prática não apenas como

[...] espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] **um sujeito do conhecimento**,

um ator **que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação** (TARDIF, 2013, p. 234-235, grifos nossos).

É nesse sentido que diversas pesquisas, ao apostarem na formação continuada para o enfrentamento dos desafios da escola inclusiva, defendem que tal formação ocorra no próprio local de atuação – formação em contexto ou em serviço –, pois, além de permitir a percepção da relação indissociável entre teoria e prática, pode mobilizar os professores a assumirem postura ativa, reconhecendo-se, assim, como sujeitos do processo (VIEIRA; MARTINS, 2013; GIVIGI *et al.*, 2015; TINTI, 2016). Acreditamos que

[...] os educadores precisam de uma formação que reflita sobre as reais possibilidades de desenvolverem um trabalho diversificado e integrado em sala, capaz de assegurar trocas simbólicas e sociais, onde os mais experientes auxiliem seus colegas com níveis menos elevados; que se discutam formas alternativas de viabilizá-lo, no bojo de uma reflexão mais ampla sobre concepções de currículo, adaptações curriculares e condições materiais concretas oferecidas pelo poder público para que isso ocorra. (MATOS; MENDES, 2015, p. 17).

Nessa perspectiva, Mayara Silva (2015) nos fala de uma formação continuada pela experiência, como uma forma de valorizar e significar a prática docente, pela via da reflexão. Coloca-se, com isso, a possibilidade de o professor formar-se a partir de suas experiências refletidas, sempre em relações que são estabelecidas com seus alunos e outros profissionais no contexto da escola. Assim, constituem-se momentos de formação pela reflexão o exercício da docência em sala de aula, os planejamentos individuais e coletivos, as reuniões pedagógicas, dentre outros (SILVA, M., 2015). A própria atuação profissional do professor, quando refletida, é, nesse caso, tomada como um processo de formação.

Ressaltamos, no entanto, que o conceito de reflexão tem sido amplamente utilizado na área educacional, atendendo a diferentes interesses.¹² Aqui, ele é concebido de forma crítica, tendo, portanto, caráter emancipador (LIBÂNEO, 2005; PIMENTA, 2005), pois entendemos que

[...] reflexividade que se reporta à ação mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais (LIBÂNEO, 2005, p. 73-74).

Santos e Martínez (2016) contribuem com a defesa de que as formações de professores sejam desenvolvidas por meio de práticas dialógicas, intentando aproximar os sujeitos envolvidos e propiciando o “[...] compartilhamento de disposições e resistências a serviço das demandas implicadas no fazer pedagógico coletivo” (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016, p. 266). Para essas

¹² Abordaremos a questão da reflexão no item 4.3, a saber: “O professor como intelectual crítico: a reflexão crítica como possibilidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente”.

autoras, através do diálogo, os professores podem problematizar questões relativas às experiências, às posturas assumidas e às relações estabelecidas no contexto escolar, permitindo envolvimento e vinculação emocional com a luta pela inclusão dos alunos PAEE.

Nesses termos, Wisch (2013) afirma que, para além de um espaço de aprendizagem para os alunos, a escola pode se constituir em espaço de aprendizagem também para os professores, afirmando a possibilidade de

[...] construção de um **espaço colaborativo** de aprendizagem, que tenha como foco a própria realidade da escola. Um espaço formativo solidário onde os colegas professores são convidados a **dialogar**, explicitar seus anseios e **refletir** sobre a ação pedagógica que desenvolvem, **criando** novas estratégias de ensino que atendam as demandas escolares (WISCH, 2013, p. 65, grifos nossos).

Pensamos, assim, que a escola pode e deve se constituir em um espaço-tempo de formação continuada para os profissionais que nela atuam, favorecendo um movimento de colaboração, de diálogo, de reflexão e de inovação, desde que tome a reflexão colaborativo-crítica como princípio formativo. Dessa forma, “[...] em grupo estudando de forma compartilhada os docentes são capazes de avançar na reelaboração de conceitos e concepções acerca da inclusão” (WISCH, 2013, p. 65), analisando, refletindo e alterando suas práticas pedagógicas (FRANCO, 2005). Em suma, o exercício coletivo de reflexão crítica aqui defendido enquanto processo de formação continuada, ao nosso ver, é capaz de transformar os professores participantes, suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os processos de inclusão escolar.

3.3 A PESQUISA-AÇÃO COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Dialogamos, aqui, com a formação continuada crítico-reflexiva de professores como uma possibilidade para a inclusão escolar. Salientamos que, nessa perspectiva, o professor, além de ser considerado um profissional reflexivo, é concebido como um intelectual crítico (GIROUX, 1997), ou ainda como um professor-pesquisador (PEREIRA, 2002). Ao tomarmos a reflexão como categoria importante na formação de professores, precisamos de imediato adjetivá-la: afinal, temos compartilhado uma ideia de reflexividade crítica, que atende a interesses emancipatórios, ou pragmática, voltada à manutenção da ordem social vigente? (LIBÂNEO, 2005)

O conceito de professor reflexivo surge na década de 1980, a partir dos estudos de Schön, que considerava, pela primeira vez, os conhecimentos produzidos pelos professores através da reflexão sobre a prática, contrapondo-se, portanto, à racionalidade técnica impregnada nas formações de professores. Contendo muitas semelhanças ao conceito de professor reflexivo, Stenhouse desenvolve o conceito de professor pesquisador, concebendo-o como um profissional que investiga e intervém em sua própria realidade. Para esses autores, por meio da investigação e da reflexão, os professores poderiam vislumbrar melhorias e transformar as situações-problemas vivenciadas cotidianamente (LIBÂNEO, 2005; PIMENTA, 2005).

O papel de destaque dado ao professor, aliado ao caráter individual e desconectado do contexto social mais amplo, permitiu uma rápida e indevida apropriação dos conceitos professor-reflexivo e professor pesquisador por diferentes correntes pedagógicas, inclusive aquelas que primavam pelo caráter técnico e acrítico da educação, inicialmente combatidas por Schön e Stenhouse. Tais conceituações serviram, em parte, para a culpabilização do professor e para a isenção do poder público no que se refere ao compromisso com a educação (PIMENTA, 2005). Pereira (2002, p. 23) também identifica o papel de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, na disseminação de reformas educacionais, particularmente na formação de professores, pelo mundo, considerando-o “[...] um dos mais importantes veículos de disseminação da racionalidade técnica”.

Dessa maneira, muitas críticas foram construídas em torno dos conceitos de professor reflexivo e de professor pesquisador, buscando, além de apontar suas limitações, avançar indicando possibilidades de ressignificações coerentes com a perspectiva crítica e com as próprias intenções originais dos autores.

Deparamo-nos, então, com a proposta de que a reflexão sobre a prática se dê a partir de bases teóricas, assumindo como intrínseca a relação teoria-prática e constituindo-se em uma reflexão crítica sobre a prática, o que requer, antes de tudo, a apreensão das contradições da realidade. Apontando a necessária complementação da crítica ao conceito de professor reflexivo, autores como Pimenta (2005) e Libâneo (2005) explicam que a reflexividade crítica deve, necessariamente, assumir caráter coletivo e emancipatório, superando o aspecto individual e imediatista da reflexividade de cunho pragmático e instrumental. Nesses termos, para além de um profissional reflexivo, o professor passa a ser considerado como um intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005; CONTRERAS, 2012).

Giroux (1997) pondera que as atribuições docentes ultrapassam o âmbito das práticas de cunho técnico e instrumental, exigindo, além da compreensão das contradições da realidade, o compromisso com a transformação social, concebe-os, assim, como intelectuais transformadores. Pensamos que tal perspectiva dialoga de maneira estreita com a concepção de professor-pesquisador, estando ambas associadas à ideia da reflexão-crítica. Isso porque a expressão professor-pesquisador, quando tomada em sua acepção crítica, denota profissionais que refletem criticamente suas práticas, comprometidos com a compreensão dialética da realidade e com a transformação da educação e da sociedade (PEREIRA, 2002).

A reflexão crítica, que se dá via processos de colaboração, por sua vez, permite aos professores “[...] analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham” (CONTRERAS, 2012, p. 179) e coloca-se como caminho para a constituição de professores em professores-pesquisadores. Trata-se de uma atividade com consequências públicas, “[...] exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho” (CONTRERAS, 2012, p. 179). Falamos, assim, de uma reflexão crítica libertadora que

[...] nos emancipa das visões acríicas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano. São essas práticas de dominação, e as distorções ideológicas realizadas pelos próprios participantes em sua sustentação, que uma reflexão libertadora pretende modificar (CONTRERAS, 2012, p. 181).

Essa concepção crítica da reflexão fundamenta-se na teoria crítica de Habermas (2012), sendo determinada por um interesse emancipatório, cuja missão

[...] seria precisamente a de reconstruir e explicar as formas em que a razão se mostrou historicamente com capacidade de superar o aprisionamento a que é submetida, superando as dependências ideológicas e mostrando assim o caminho de uma razão que atua com um interesse libertador. (CONTRERAS, 2012, p. 186).

Para nós, o processo de reflexão-crítica, a partir da “[...] tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos” (CONTRERAS, 2012, p. 182) nas práticas escolares, além de levar os professores a assumirem-se enquanto intelectuais-transformadores ou professores-pesquisadores, é capaz de promover transformações nas práticas pedagógicas, buscando “[...] eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições” (CONTRERAS, 2012, p. 182).

Nesse processo de refletir criticamente sua própria prática, vislumbramos benefícios para o processo de inclusão escolar que, como já explicitado, exige transformações significativas em toda a organização escolar. A pesquisa de Lima e Cruz (2017) considera que a inclusão escolar desafia escolas e professores a reverem suas organizações e práticas, o que coloca em discussão a necessidade de reconfiguração da profissionalidade docente:

[...] a inclusão escolar trouxe diversas situações desafiadoras para o professor que formado numa perspectiva tradicional com base num sistema educacional “homogêneo” se percebe no contexto atual [...] que vem exigindo mudanças na organização do trabalho pedagógico das escolas e exigindo uma reconfiguração da profissionalidade docente. A profissionalidade docente como dimensão do trabalho do professor desvela as relações entre as demandas sociais para a formação e o exercício profissional e as formas subjetivas do sujeito consolidando uma identidade profissional para o ser social professor (LIMA; CRUZ, 2017, p. 471).

Daí a importância de que a formação de professores assuma a perspectiva crítico-reflexiva e aposte na formação do professor-pesquisador, na medida em que se trata de

[...] um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para **desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”**, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa a pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo [...] isto supõe, normalmente, um processo de **oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, das relações e das formas de organização do sistema escolar** (CONTRERAS, 2012, p. 203, grifos nossos).

Nessa lógica, o professor é tomado como um profissional que está em um contínuo processo de formação e de transformação, construindo e reconstruindo conhecimentos que sustentarão sua prática pedagógica, integrando parte do seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal (TINTI, 2016). Nesse sentido, Nóvoa (1997 *apud* WISCH, 2013, p. 58) é categórico ao afirmar que a formação de professores não se constrói por acumulação de cursos e técnicas, “[...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, sendo imprescindível nesse processo a valorização da pessoa do professor e dos saberes de sua prática.

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2007, p. 10).

Assim, a identidade do professor é apresentada por Nóvoa (2007) não como algo acabado e adquirido “de uma vez por todas”, mas como um processo complexo que envolve as dimensões pessoais e profissionais de cada docente. Dessa forma, como todo processo, requer tempo. Tempo no qual a identidade docente vai sendo construída e reconstruída por meio de

lutas e de conflitos, de acomodações e de inovações, tempo sem o qual não se pode assimilar as mudanças.

Ainda de acordo com Nóvoa (2007, p. 16), pode-se afirmar que, de maneira geral, o processo identitário do professor é sustentado pela adesão, pela ação e pela autoconsciência: a) a adesão, na medida em que “[...] ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades” dos alunos; b) a ação porque, “[...] na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal” que levam em conta técnicas e métodos que mais combinam com a postura individual de cada professor; e c) a autoconsciência, pois “[...] em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria acção”. A dimensão da autoconsciência é tomada como decisiva “[...] na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo”.

O processo de construção identitário, ainda que se constitua em uma trajetória singular para cada professor, produz, também, aspectos comuns a todas as identidades docentes. A construção de modos próprios de ser professor, baseados na identificação pessoal e nas experiências individuais, cunham certa rigidez nesses profissionais que, por vezes, manifestam dificuldades em rever suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo em que os professores são bastante “sensíveis à moda”, cujos métodos e técnicas são rapidamente e indiscriminadamente assimilados no meio educacional. Assim, paradoxalmente, os professores são resistentes e sensíveis à moda, exigindo-se um equilíbrio entre a rigidez e a abertura para mudanças (NÓVOA, 2007).

Concebemos a identidade docente como uma construção:

Uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, [que] atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 2007, p. 115-116).

Depreende-se, assim, que o processo de construção da identidade do professor, que compreende tanto as dimensões profissionais quanto pessoais, é também um processo contínuo de formação docente (MOITA, 2007; NÓVOA, 2007) que, em nossa visão, pode se dar a partir da concepção de professor-pesquisador, potencializando a transformação da escola e das práticas pedagógicas, atendendo, assim, a princípios democráticos e inclusivos.

Evidencia-se, a partir do diálogo estabelecido com os autores, o caminho para uma mudança paradigmática no que se refere aos modos de se conceber a formação docente, ao menos no que diz respeito às pesquisas científicas na área educacional. No entanto, conforme análise de Amanda Silva (2017, p. 453), tal mudança não tem dialogado “[...] com o campo da Educação Especial, sendo necessário estreitar laços com as perspectivas teóricas e metodológicas com as demais áreas da educação, compreendendo a complexidade do campo de formação docente e seu processo de desenvolvimento profissional” (SILVA, A., 2017, p. 453).

Em vista disso, temos apostado na pesquisa-ação, cuja origem está atrelada ao próprio conceito de professor-pesquisador (PEREIRA, 2002), como sustentação teórico-metodológica para a formação docente na perspectiva crítica. Isso em razão de a pesquisa-ação, aqui assumida em sua vertente crítica, ser concebida como “[...] um processo de aprendizagem cujos frutos são as mudanças reais e materiais” (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 51) que passam pelo entendimento, interpretação e interação das pessoas participantes com o mundo e com os outros, até suas próprias intenções, além das coisas que valorizam e efetivamente praticam. O caráter formativo e emancipatório da pesquisa-ação está presente na assertiva a seguir:

Por meio da pesquisa-ação, as pessoas podem vir a entender suas práticas sociais e educacionais de uma maneira mais rica ao localizarem suas práticas, o mais concreta e precisamente possível, nas circunstâncias materiais, sociais e históricas específicas, dentro das quais essas práticas são produzidas, desenvolvidas e onde evoluem – para que suas práticas reais tornem-se acessíveis à reflexão, discussão e reconstrução enquanto produtos de circunstâncias passadas, que são passíveis de serem modificadas rumo a circunstâncias presentes e futuras (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 52).

Na literatura científica também encontramos a aposta na relação estreita entre pesquisa-ação e formação de professores-pesquisadores, em pesquisa no *site* da BDTD, considerando as produções publicadas entre os anos de 2013 e 2018, utilizando como descritores combinados os termos pesquisa-ação e formação, tendo a educação como área de conhecimento. Encontramos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, 42 trabalhos que utilizam a pesquisa-ação, dos quais nove adotam abertamente a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Desses nove, apenas três possuem a formação como foco, os demais abordam a temática de maneira tangencial. Privilegiamos em nossas leituras os trabalhos que abordam a pesquisa-ação crítica e a Educação Especial.

Vale destacar que, dentre os nove trabalhos que utilizam a pesquisa-ação colaborativo-crítica, cinco são trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/Ufes), que

possui certa trajetória com tal metodologia de pesquisa, fortemente vinculada à Educação Especial. Consideramos pertinente, então, lançarmos nosso olhar para as produções da universidade, tanto as do PPGE quanto do Grupos CNPq/Ufes que, desde 2013, tem desenvolvido por meio da pesquisa-ação investigações no estado do Espírito Santo, tendo como compromisso principal a inclusão escolar dos alunos PAEE.

Percebemos que mesmo as pesquisas que não tomam a formação como objetivo central destacam o papel formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica (BORGES, 2014; COTONHOTO, 2014; CORREIA, 2014). De modo geral, as pesquisas tendem a destacar o caráter colaborativo da aprendizagem e/ou da formação dos participantes.

Em busca por compreender o que vem a ser um conhecimento complementar na educação de alunos PAEE, problematizando o AEE, Borges (2014) desenvolve uma pesquisa que colabora, pela via de diálogos-reflexivos, com a articulação entre o AEE e a sala de aula comum, tendo como meta o acesso ao currículo comum a todos, com destaque para o PAEE. A colaboração desencadeada pela pesquisa-ação promoveu momentos de formação-reflexão do vivido, por meio dos quais docentes e pesquisadora abordavam questões sobre a prática e a organização escolar. Cotonhoto (2014) também se interessa pelo AEE, buscando compreender esse serviço e as demais propostas e práticas destinadas ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças com deficiências, tendo com um de seus objetivos propor aos profissionais reflexões sobre as articulações entre o que designou de sala de atividades e o AEE. Ressalta que os espaços-tempos de formação de professores precisam ser problematizados, devendo levar em conta o caráter individual e social da prática docente, pois somente em espaços e tempos de compreensão e valorização do magistério que a atividade profissional ganha sentido e os professores podem aprender outras atitudes e formas de atuação. Essa autora credita à pesquisa-ação colaborativo-crítica

[...] a possibilidade de apontar possibilidades de mudanças para algumas situações presentes nos contextos investigados, de nos desafiar a trabalhar com diferentes olhares e a pensar e a criar estratégias para buscarmos, de forma colaborativa, formações mais sensíveis de empoderamento do professor (COTONHOTO, 2014, p. 248).

Já o estudo de Correia (2014) enfoca os processos de aprendizagem de alunos sem fala articulados no contexto da escola comum, buscando analisar as contribuições da Comunicação Alternativa e Ampliada. Ainda assim, observamos que a autora ressalta as contribuições teóricas e metodológicas da pesquisa-ação, pois por meio dela foi possível, “[...] junto com os profissionais envolvidos na pesquisa, desconstruir alguns saberes

hegemonicamente instituídos e referendados acerca das deficiências, especialmente as referendadas com severos comprometimentos motores e com a ausência de fala articulada” (CORREIA, 2014).

A pesquisa de Pattuzzo (2014), por sua vez, enfatizou a necessidade de colaboração entre os profissionais da escola e o papel do pedagogo na articulação do trabalho voltado para a garantia de aprendizagem dos alunos PAEE, contribuindo com a instituição de espaços de “diálogos-formação” em uma escola municipal, nos quais pesquisadora, pedagoga e demais profissionais da escola formavam-se mutuamente, impulsionando “[...] a capacidade que os profissionais possuem em se envolver na busca por criar movimentos de mudança no cotidiano escolar” (PATTUZZO, 2014, p. 174). Algumas vezes esses espaços de “diálogos-formação” davam-se de maneira informal, outras vezes constituíam-se em momentos de formação para toda a escola, previstos em calendário escolar.

A ideia de espaços de diálogo-formação também é utilizada por Amanda Silva (2017), que se propõe a analisar as práticas inclusivas da educação infantil a partir de tais espaços. A pesquisadora observa que, na realidade estudada, a organização escolar dificulta a realização de momentos coletivos de aprendizagem e de formação para os profissionais. Sendo assim, busca com sua pesquisa colaborar com a construção de espaços de diálogo-formação. No entanto, destaca que “[...] foram sendo construídas as possibilidades de diálogo e entrelaçamento de reflexões teóricas com as práticas pedagógicas inclusivas e com a própria formação docente” (SILVA, A., 2017, p. 110) a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica que, aberta a avanços e recuos, busca construir consensos com os profissionais.

Soares (2015) buscou analisar o currículo de uma escola estadual, atentando-se, especialmente, aos aspectos relacionados ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, expressados no espaço escolar e durante uma formação continuada construída pela pesquisadora em parceria com os profissionais da unidade de ensino. Sustentada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, tal formação buscava favorecer no grupo de profissionais uma postura de problematização das próprias práticas, buscando transformá-las:

Tomar o currículo escolar como objeto de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008; VIEIRA, 2012; JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005) também nos informa sobre a importância de superar discursos responsabilizadores e/ou denunciadores de experiências pedagógicas malsucedidas e propor, com os professores e a intérprete de Libras, a construção de alternativas e/ou possibilidades no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Assim, a promoção do debate a respeito do currículo escolar pode favorecer a busca pela construção de

práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula e no âmbito da gestão escolar (SOARES, 2015, p. 27).

A investigação de Alcântara (2014) ocupa-se especificamente de um processo de formação continuada construído via pesquisa-ação colaborativo-crítica, propondo-se a oferecer e analisar o “Curso de Formação Continuada de Professores de Educação Inclusiva”. Ressalta-se que esse processo é uma construção coletiva, pois os professores foram convidados a refletir sobre as configurações do curso e o seu desenvolvimento, instaurando um trabalho coletivo no qual podiam confrontar, refutar e/ou afirmar posições, construindo conhecimentos num processo de interação que exige o encontro com o outro. A autora faz a seguinte avaliação desse processo:

[...] pouco a pouco, **o agrupamento inicial ia se constituindo enquanto grupo**, pela assunção de uma mesma direção, pela **partilha de objetivos comuns em torno do desejo de transformação**. Tomar a pesquisa-ação como perspectiva epistemológica e metodológica nos munuiu com a instrumentalização necessária a este fim. Pela pesquisa-ação, vemo-nos mais potencializados para o entendimento do processo de inclusão e para o encontro com possíveis trilhas, a fim de que desmontemos a lógica instaurada que dilacera a diversidade e o pensamento prospectivo no trabalho com a diferença (ALCÂNTARA, 2014, p. 192, grifos nossos).

Nesse sentido, concordamos com Jesus e Breciane (2018), quando afirmam o potencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica para as transformações desejadas:

Ao reconhecer os desafios de educar na diferença, as pesquisas valorizam a potência da ação coletiva, visando reinventar ações, pensamentos e saberes-fazeres. A pesquisa-ação colaborativo-crítica evidencia a construção de novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o professor-pesquisador a reconhecer a importância de se implicar no campo investigado, criando confiabilidade e dispondo-se a pensar com os profissionais que concretizam os processos de ensino (JESUS; BRECIANE, 2018, p. 53).

Há, dessa forma, uma aposta no dispositivo grupal para a construção de conhecimentos (JESUS; BRECIANE, 2018), bem como no conhecimento coletivo que é produzido pelos profissionais da escola, geralmente marginalizado (EFFGEN; SILVA, 2018).

Para nós, essa ideia de constituição de grupos, nos quais os integrantes renunciam seus interesses individuais em prol de um interesse coletivo, encontra sustentação na teoria de Habermas (2013) e na pesquisa-ação defendida por Carr e Kemmis (1988), que evidenciam o caráter colaborativo e emancipatório desse tipo de pesquisa. É justamente essa perspectiva teórico-metodológica que vem sustentando os processos de pesquisa do Grufopees (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017; ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018; CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018; SILVA; ALMEIDA, 2018; ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018; BUSS *et al.*, 2018; KUSTER; ASTORI; BASTOS, 2018).

Comprometidos com a construção de uma formação de professores que se contraponha aos modelos tradicionais baseados na racionalidade instrumental, Almeida, Silva e Alves (2017) analisam um processo formativo que o Grufopees desencadeou, via pesquisa-ação. Naquela ocasião, o grupo de pesquisa começava a apostar em grupos de estudo-reflexão como possibilidade de construção de conhecimento com o outro, tomando sempre a realidade dos profissionais como ponto de partida para os estudos e aprofundamentos teóricos. Buscam com esses grupos converter os profissionais em autores do processo de conhecimento, ou ainda em gestores-pesquisadores, destacando que o processo formativo, quando pensado e praticado a partir da pesquisa-ação, coloca-se como oportunidade única de aprendizagem para todos os envolvidos, inclusive para os acadêmicos. Os resultados desse processo ainda são percebidos, pois parte significativa dos gestores continua envolvida em formações junto ao Grufopees.

Desse modo, Almeida, Silva e Alves (2017) analisam um outro movimento de formação de gestores, também a partir de grupos de estudo-reflexão na universidade, tendo como objetivo a construção de projetos para implementação em seus contextos. Compartilham o processo de constituição do grupo de gestores, estimulado pelo aspecto colaborativo da pesquisa, e o desenvolvimento da autonomia desses profissionais, atendendo aos interesses emancipatórios da pesquisa. Os gestores passaram a considerar a pesquisa-ação em seus projetos de formação a serem implementados nos municípios: “[...] a cada dia buscam aprofundamento teórico-epistemológico da pesquisa-ação como forma de se constituírem pesquisadores. Podemos dizer que conhecimentos têm sido construídos, políticas propostas e ações implementadas na realidade concreta” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 129).

Almeida, Bento e Silva (2018, p. 259) discutem os desafios e as possibilidades “[...] de pensar e fazer outros/novos processos formativos, pela via do diálogo e da colaboração, no processo de construção de conhecimentos entre gestores da educação especial dos sistemas de ensino, profissionais e alunos da universidade em contextos capixabas”, atentando-se especificamente para o movimento do grupo de estudo-reflexão da região serrana do Espírito Santo. Destacam que a pesquisa-ação impulsionou um movimento de corresponsabilização de todos os gestores para com a elaboração de um projeto comum que atendesse às demandas dos diferentes municípios. Os desdobramentos suscitados pelas discussões do grupo de estudo-reflexão indicam que os gestores começam a assumir o agir comunicativo (HABERMAS, 2012), rompendo com o viés técnico e instrumental por vezes predominante nos processos de formação docente. Assim, o diálogo, a colaboração e a autorreflexão crítica vão sendo assumidos como princípios de um grupo que, mesmo constituído por diferentes municípios e

demandas, conseguiu sistematizar um projeto político de formação que atendesse à coletividade.

Kuster, Astori e Bastos (2018) analisam as implicações da adoção da pesquisa-ação para sustentar a formação contínua em educação especial/inclusiva no município de Domingos Martins/ES, concluindo que “[...] a pesquisa-ação tem redimensionado esse espaço tempo de formação contínua como espaço tempo de produção de saber, isto é, como uma ocasião criadora, que se opõe a mera adaptação aos modelos prescritivos veiculados”. Para esses autores, a pesquisa-ação tem possibilitado a construção de uma linha contra-hegemônica no que tange à formação continuada e a Educação Especial no município.

O diálogo com outros autores estabelecido até aqui evidencia a perspectiva de formação continuada de professores, partindo do princípio que os profissionais da educação são sujeitos de conhecimento e que devem participar ativamente de todo e qualquer processo formativo, do planejamento à avaliação. Nesse sentido, visando favorecer a participação ativa desses profissionais em sua própria formação, os grupos de estudo-reflexão baseados na colaboração e na reflexão-crítica, ou melhor, na autorreflexão colaborativo-crítica, como temos designado, colocam-se como importante aposta. Espera-se, com isso, estimular que esses profissionais se assumam enquanto pesquisadores, num processo emancipatório, pois objetiva ajudá-los a

[...] recuperarem-se e libertarem-se das amarras das estruturas sociais irracionais, improdutivas, injustas e insatisfatórias que limitam seu autodesenvolvimento e sua autodeterminação. É um processo em que as pessoas exploram os modos pelos quais suas práticas são moldadas e limitadas por estruturas sociais [...] mais abrangentes, e no qual consideram a possibilidade de intervir a fim de se libertarem dessas limitações – ou, se elas não podem se libertar dessas limitações, que ao menos busquem a melhor maneira de trabalhar dentro e ao redor delas a fim de minimizar a extensão com que tais limitações contribuem para a irracionalidade, a improdutividade (ineficácia), a injustiça e a insatisfação (alienação) (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 47).

Essas ideias encontram sustentação na teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012), a qual apresentaremos no próximo capítulo desta dissertação.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO

Neste capítulo, buscamos apresentar o referencial teórico-metodológico e epistemológico que sustenta todo o processo desta pesquisa. Procuramos, assim, estabelecer um diálogo com a teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) a partir de conceitos que tomamos como essenciais para a construção desta investigação.

A teoria de Habermas (2012, 2013, 2014) é desenvolvida a partir da crítica aos modelos de racionalidade predominantes na sociedade contemporânea, vastamente ligados ao positivismo que, por sua vez, impôs um cientificismo no qual apenas o conhecimento oriundo das ciências naturais e, portanto, o conhecimento técnico, é valorizado e reconhecido como verdadeiro. Fundamentada na teoria habermasiana, Almeida (2010, p. 33) argumenta que, nesses termos, uma avaliação do conhecimento cujos critérios provêm das ciências naturais acaba por impossibilitar “[...] o entendimento da ciência social como uma forma de saber entre tantas outras”.

Habermas (2014), então, considera reducionista o cientificismo difundido pelo positivismo das ciências naturais, pois além de defender um único tipo de conhecimento, entre tantos outros possíveis, entende como impraticáveis seus pressupostos de objetividade e neutralidade científica, na medida em que, para esse autor, os diferentes tipos de conhecimento humano estão intrinsecamente atrelados aos também diferentes interesses humanos. Baseada nesse entendimento habermasiano, Almeida (2004, p. 52) afirma que

[...] o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas, pelo contrário, constitui-se sempre em face aos interesses que são desenvolvidos a partir das necessidades naturais da espécie humana e que são configurados pelas condições históricas e sociais. Portanto, o saber é um resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses (ALMEIDA, 2004, p. 52).

Temos, aqui, em oposição à pretensão de neutralidade aclamada pelas ciências naturais positivistas, a assunção da indissociabilidade entre conhecimento e interesse e, conseqüentemente, entre teoria e prática, entre concepção e ação, que se constituindo como unidades dialéticas não podem ser consideradas ou valorizadas isoladamente. A práxis emerge, assim, como um dos pilares da teoria crítica habermasiana (ALMEIDA, 2010).

Já as ciências naturais positivistas, ao desconsiderar a práxis, consolidam um conhecimento cuja natureza encontra-se no que Habermas (2013) e outros estudiosos da Escola de Frankfurt concebem como racionalidade instrumental: uma racionalidade atrofiada, de caráter técnico e

acrítico que inviabiliza a autorreflexão, atendendo interesses de outrem e, portanto, servindo a processos de dominação (ALMEIDA, 2004).

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

De acordo com Mühl (2011), a preocupação de crítica de Habermas com a racionalidade vincula-se diretamente à sua aposta de que se encontra nela o principal ou talvez o único recurso que a humanidade dispõe para resolver conflitos e solucionar problemas, podendo se orientar por interesses técnico-instrumentais, práticos ou emancipadores. “A racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2000, p. 68 *apud* MÜHL, 2011, p. 1036). Ela não se refere ao conhecimento em si, mas sim aos modos como esse conhecimento é utilizado (HABERMAS, 2012)

Contrapondo-se à racionalidade instrumental que leva a um agir instrumental ou estratégico, Habermas (2012) propõe, em sua teoria crítica, a construção de uma outra racionalidade capaz de retomar a reflexão e a criticidade, a partir da adoção da práxis, cujos interesses são de ordem emancipatória: a racionalidade comunicativa. Essa racionalidade vislumbra uma “[...] sociedade composta de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais e não na dominação de uns e na submissão de outros” (ALMEIDA, 2010, p. 35).

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

Almeida (2010, p. 18) considera que, enquanto na racionalidade instrumental tem-se “[...] como medida e critério a verdade absoluta e o êxito operacional, na [racionalidade]

comunicativa as pretensões de verdade são assentadas no entendimento intersubjetivo”. De acordo com Gomes (2007, p. 56), Habermas “[...] desloca o entendimento que estava centrado no sujeito para um acordo intersubjetivo”, ou seja, se prevalecem as subjetividades individuais na racionalidade instrumental, na racionalidade comunicativa elas se relacionam e constituem uma intersubjetividade, um corpo grupal: “[...] o que passa a prevalecer não é mais a verdade proposicional e sim a busca cooperativa da verdade, sempre com o objetivo da obtenção de convicções intersubjetivas baseadas no critério dos melhores argumentos” (GOMES, 2007, p. 56).

A adoção desse novo modelo de racionalidade representa um novo modo de estar e de agir no mundo, possibilitando a construção de um agir comunicativo (HABERMAS, 2012) no qual se estabelece uma relação direta entre os indivíduos envolvidos, com abertura para a crítica, para o diálogo e o consenso. Isso não significa, necessariamente, a existência de acordos harmônicos, pois

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

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

Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS, 1987, p. 367 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 41).

Identificamos nos conceitos de racionalidade comunicativa e de agir comunicativo contribuições relevantes para (re)pensarmos e (re)construirmos os modelos de formação de professores, bem como as relações estabelecidas no tocante aos processos de inclusão escolar dos alunos PAEE. Advogamos, assim, por uma formação continuada que, fundamentada na racionalidade comunicativa, considere os diferentes atores-autores envolvidos no processo e valorize seus saberes teórico-práticos. Para tanto, é preciso que os espaços formativos sejam democráticos e constituam-se de modo coletivo e colaborativo. É preciso que tais espaços se sustentem nessa nova racionalidade para, com isso, construir uma prática formativa que se configure numa ação comunicativa.

Essa ação comunicativa se materializa por meio do discurso, concebido na teoria habermasiana do seguinte modo: “Discursos, então, são formas especializadas e institucionalizadas de argumentação, nas quais as pretensões de validade são tematizadas e resgatadas ou rejeitadas” (BANNELL, 2006, p. 59), requerendo, portanto, condições específicas:

- (1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se.
- (1.2) Todo falante que aplicar um predicado F a um objeto A, tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a A sob todos os aspectos relevantes.
- (1.3) Não é lícito aos falantes usar a mesma expressão em sentidos diferentes.
- (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo que ele mesmo acredita.
- (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso.
- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.
- (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
- (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (HABERMAS, 1989, p. 110-112 *apud* CARVALHO, 2018, p. 72).

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

Ao assumir a crítica, a autorreflexão conecta-se ao interesse humano de emancipação, buscando, assim, desvelar os processos históricos e as condições sociais que distorcem a realidade, sendo essa uma forma de se opor à opressão, à exploração e à subjugação (CARR; KEMMIS, 1988). Assim como em outros estudos,¹³ destacamos o caráter partilhado dessa reflexão, denominando-a, aqui, de autorreflexão colaborativo-crítica, pois:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexa da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 63).

¹³ Almeida (2018), Almeida e Zambon (2016) e Almeida, Barros e Alves (2018) usam a nomenclatura autorreflexão crítica e coletiva.

Almeida e Zambon (2016) explicam que, nessa perspectiva, a autorreflexão busca compreender, mas também transformar a realidade, pois assume a dimensão teórica e a dimensão prática de modo dialético. A autorreflexão tem, assim, ao mesmo tempo, um interesse reflexivo e prático e só pode se dar num contexto social concreto a partir do qual os sujeitos envolvidos possam debruçar-se, sempre à luz da teoria. Nesse sentido, segundo Habermas (2002 *apud* ALMEIDA; ZAMBON, 2016, p. 143):

A teoria indica as condições sobre as quais tem sido possível uma autorreflexão da história do homem que, com a ajuda da teoria, pode conscientizar-se sobre si próprio e sobre seu papel, potencialmente emancipativo no processo histórico. A partir da reflexão sobre sua gênese e seu contexto, a mesma teoria se constitui como um momento necessário catalizador do contexto vital social que analisa; e, ao analisá-lo como contexto de coerção, possibilita sua superação. Portanto, configura-se em práxis social e política.

4.1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

A teoria crítico-emancipatória de Jürgen Habermas (2012, 2013, 2014) oferece-nos a sustentação necessária para defender uma outra lógica de produção de conhecimentos, uma lógica que procura romper com a racionalidade técnico-instrumental, amplamente difundida, baseando-se, em oposição, na racionalidade comunicativa, mais justa e coerente com a complexidade da vida humana. Para nós, admitir a racionalidade comunicativa significa a assunção da dialética “[...] entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro” (HABERMAS, 2002 *apud* ALMEIDA 2010, p. 33).

Essa outra/nova lógica de produção de conhecimentos, ao tomar a práxis como ponto de partida, coloca-nos, da mesma forma, a possibilidade de outras/novas maneiras de agir que, de modo sumário, poderiam ser pensados na dualidade posta a seguir: Temos, por um lado, a predominância da racionalidade instrumental, que nos orienta a uma ação também instrumental ou estratégica, de forma a atender interesses individuais de natureza técnica ou prática, na qual o consenso é fruto de uma intervenção ou indução externa ou, ainda, de uma coação, prevalecendo relações de dominação entre os sujeitos envolvidos. Por outro lado, a teoria habermasiana coloca-nos como praticável uma ação baseada na racionalidade comunicativa que, em consonância com sua natureza crítica, objetiva a emancipação, considerando a possibilidade de entendimentos mútuos a partir de valores comuns – e não de vontades individuais – e de argumentações construídas via atos de fala garantidos de forma igualitária a todos os sujeitos, ou seja, pelo discurso (HABERMAS, 2012).

Desse modo, a teoria crítica de Habermas (2012, 2013, 2014) contribui para pensarmos a questão da formação de professores, foco central desta pesquisa, 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, na posição de práticos e ao mesmo tempo de teóricos da educação.

Defendemos, assim, fundamentados nos pressupostos habermasianos já apresentados, que as formações de professores se constituam a partir da racionalidade comunicativa, garantindo a esses profissionais um lugar de fala livre de coerções, no qual o diálogo e os interesses coletivos possam prevalecer e gerar entendimentos mútuos. Tais entendimentos, ao nosso ver, se dão através de discursos. Assim, concordamos com Carvalho (2018, p. 72), quando concebe a formação de professores a partir de espaços discursivos, ou seja, “[...] momentos em que os participantes, por meio de uma racionalidade comunicativa, expõem seus pensamentos e opiniões, seja pelo ato de fala, seja pelo texto escrito” (CARVALHO, 2018, p. 72). Tais espaços se dão num contexto de agir comunicativo tal como pensado por Habermas.

Sobre as contribuições do agir comunicativo, concordamos com a assertiva de Bannell (2006, p. 48):

O que marca a principal diferença no agir comunicativo é o fato de que o mecanismo de coordenação da ação é um processo discursivo para se alcançar um entendimento mútuo. Assim, o agir comunicativo é a forma da ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo. É por meio desse tipo de ação social que a racionalização da sociedade alcança seu nível mais avançado e que, portanto, a razão se manifesta na história.

O agir comunicativo potencializa, necessariamente, a autorreflexão colaborativo-crítica (HABERMAS, 2012). Almeida (2004, p. 56, grifos do autor) explica que a finalidade da crítica na teoria habermasiana “[...] consiste em proporcionar uma forma de **autoconhecimento** potencializando a emancipação dos indivíduos das compulsões irracionais pela **auto-reflexão crítica**”, estando orientada a revelar “[...] aos sujeitos como suas crenças e atitudes são ilusões ideológicas que ajudam a preservar uma ordem social que desconsidera suas experiências e suas necessidades coletivas” (ALMEIDA, 2004, p. 56). Nessa perspectiva, a crítica busca sugerir “[...] uma via de superação das contradições e inadequações dos auto-entendimentos atuais” (ALMEIDA, 2004, p. 57).

Pensamos, assim, numa formação de professores que supere a dicotomização entre teoria e prática e que busque, além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação

dos sujeitos envolvidos, o que requer o desvelamento das condições e contradições da realidade e o compromisso com a sua transformação, visando a um mundo mais justo e democrático. Nossa aposta é que a teoria de Habermas, ao romper com a lógica instrumental do positivismo tão presente nas formações e práticas docentes, possa

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

A autorreflexão crítica coloca-se, então, como uma possibilidade de formação e transformação da realidade pela via de uma coletividade que se proponha a transpor os limites impostos pela racionalidade instrumental em seus espaços de atuação.

Para além, acreditamos que a teoria crítico-emancipatória de Habermas, ao primar pela comunicação e pela aprendizagem a partir de processos de interação com os outros, contribui também com o debate da inclusão escolar e com processos de aprendizagem no interior das escolas, pois estamos todos nos formando e formando a própria sociedade numa relação recíproca, podendo, assim, construir uma escola mais justa e democrática.

5 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo aborda a perspectiva teórico-metodológica adotada na pesquisa, portanto, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumida, aqui, a partir dos pressupostos habermasianos, cujo compromisso principal encontra-se vinculado à ideia de emancipação dos indivíduos envolvidos no processo pela via do conhecimento e de transformação da realidade. Evidenciamos, ainda, no decorrer do capítulo, a trajetória construída em nossa pesquisa, na qual identificamos: a) o campo da pesquisa e os sujeitos participantes; b) os procedimentos da pesquisa, incluindo os instrumentos e estratégias utilizados para a coleta de dados e os momentos e/ou movimentos realizados.

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 qual, por vezes, privilegia conhecimentos oriundos de pesquisas de abordagem quantitativa, num processo de hierarquização que oculta o caráter de oposição complementar possível entre elas (MINAYO, 2010).

Lima (2018) considera que a pesquisa qualitativa abre um caminho para compreender e interpretar o objeto de maneira mais próxima, inclusive a partir das subjetividades do pesquisador e dos sujeitos-atores sociais participantes do processo. Para esse autor:

A perspectiva qualitativa prima a descoberta científica como achado processual, relativo e em construção, disposto a considerações de novas informações, de novos dados que, de forma alguma, se submetem a tratamentos e concepções mecanicistas, uma vez que o caráter de vinculação sujeito-objeto (pressupostos lógico-gnosiológicos) se dá na perspectiva dessa integração, onde valores e contextos são caminhos abertos, mas nunca acabados, daí a sua contribuição e atualidade no estudos de problemas e questões situadas no campo educacional, por exemplo (LIMA, 2018, p. 16-17).

Minayo (2010, p. 21, grifo nosso) esclarece que a pesquisa qualitativa:

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o **universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes**. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

É justamente com esse cenário de interpretação dos significados, dos motivos e dos valores que nos deparamos e nos debruçamos em nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito às concepções relativas aos processos de inclusão escolar e de formação de professores. No

que tange ao movimento de compreensão e interpretação dos sentidos e significados que estão por trás desses conceitos, Caetano (2009) identifica – em pesquisa sobre a formação inicial de professores do curso de Pedagogia na perspectiva da inclusão escolar –, nas posturas dos pesquisadores que assumem a abordagem qualitativa em educação, “[...] a procura por um caminho que apenas não descreva a realidade, mas se distancie do senso comum com o propósito de relativizar as marcas que permeiam a pesquisa dentro de uma determinada cultura” (CAETANO, 2009, p. 89).

Entendemos, assim, que a pesquisa qualitativa não pode se reduzir à mera opinião, ao contrário, tal abordagem exige do pesquisador o compromisso com a interpretação e a compreensão da realidade investigada à luz da teoria (MINAYO, 2010), em nosso caso, à luz da teoria crítica de Habermas (2012, 2013, 2014).

De natureza qualitativa e fundamentada nos pressupostos habermasianos, a pesquisa-ação utilizada em nossa investigação compromete-se com a compreensão e com a colaboração para com os contextos e sujeitos envolvidos, assumindo a perspectiva colaborativo-crítica. Trata-se, portanto, do que Barbier (2007) afirmou ser uma nova forma de se fazer pesquisa, na medida em que, ao aproximar-se da realidade investigada, o pesquisador assume, além de uma postura descritiva, uma postura reflexiva e crítica compartilhada com todos os sujeitos pesquisados (CORREIA, 2014). Nessa perspectiva, a pesquisa-ação coloca-se como uma metodologia de pesquisa comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos pela via do conhecimento, cuja produção se dá de forma coletiva, colaborativa e crítica, aspectos esses que buscaremos explicitar neste texto.

Carr e Kemmis (1988) assinalam a potência da pesquisa-ação na formação de professores, apontando a necessidade de que na educação empreenda-se **uma pesquisa com os professores** e não para ou sobre os professores, 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. 171, tradução nossa). Para esses autores, as

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

Concordamos então com Barbier (2007) e Carr e Kemmis (1988), quando afirmam que essa nova forma de fazer pesquisa concretiza-se em uma investigação que se dá **com o outro** e não **sobre** o outro, o que exige a construção de uma relação de colaboração entre pesquisadores e participantes. Esse caráter colaborativo da pesquisa-ação é enfatizado por Carr e Kemmis (1988), afirmando que esse modo de fazer pesquisa abarca muito mais do que o interesse individual do pesquisador envolvido com o contexto, devendo se estender ao interesse de todos os sujeitos afetados. Esses autores indicam-nos que “[...] o objetivo da pesquisa-ação é atrair todos esses participantes para uma comunicação orientada ao **entendimento mútuo** e ao **consenso**, para uma tomada de decisão **justa** e **democrática**, e para uma **ação comum que satisfaça a todos**” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 210, tradução e grifos nossos).

Nesse sentido, Jesus (2008) salienta a necessidade de uma relação horizontal entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, ou seja, sem hierarquias geradoras de coerções, defesa cujas raízes encontram-se na teoria habermasiana, alicerce da pesquisa-ação em Carr e Kemmis (1988). A construção de uma relação de colaboração exige tal horizontalidade, possibilitando aos sujeitos – pesquisadores da universidade e professores da escola – construir juntos o processo da pesquisa do qual emergirá um conhecimento produzido tanto pelo pesquisador, quanto pelos sujeitos pesquisados. Conhecimento esse “necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (FRANCO, 2005, p. 490).

Dessa forma, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, por meio do diálogo entre teoria e prática empreendido entre pesquisadores e sujeitos participantes, em nosso caso os professores atores-autores de seus contextos escolares, coloca os participantes em situações de indagação autorreflexiva, levando à denúncia das contradições existentes nos atos educativos e sociais e, conseqüentemente, ao questionamento, à compreensão e à ressignificação das suas práticas (CARR; KEMMIS, 1988). Nesse movimento, os profissionais da escola vão se constituindo em pesquisadores de suas próprias práticas.

Jesus, Vieira e Effgen (2014) evidenciam que adotar a pesquisa-ação colaborativo-crítica significa assumir uma postura ético-política comprometida com a transformação da realidade. Esses autores convidam-nos a não conceber a realidade como “[...] imutável e incapaz de sofrer ressignificação” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 775), por mais complexa que ela se apresente. Instigam-nos, assim, a assumir uma postura que, para além de identificar os problemas, as dificuldades e os desafios que se impõem no contexto investigado, aponte alternativas e caminhos possíveis, vislumbrando romper com o que nela está posto.

Nesses termos, a pesquisa-ação colaborativo-crítica deve desenvolver-se através de reflexões que auxiliem “[...] a engendrar relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação” (JESUS, 2008, p. 144). Identificamos, aqui, o papel formador da pesquisa-ação na perspectiva adotada.

Franco (2005, p. 489) destaca o caráter pedagógico da pesquisa-ação, quando desenvolvida a partir de um viés crítico, pois “[...] cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”. Esse aspecto também é ressaltado por Barbier (2007, p. 59, grifos nossos), ao enfatizar a participação dos sujeitos atores-autores do contexto investigado:

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

É a partir desse compromisso que pensamos e desenvolvemos a pesquisa-ação colaborativo-crítica no contexto da escola pesquisada. Nossa defesa é que o movimento da pesquisa desencadeie um processo de formação continuada no qual se oportunize aos professores refletirem coletivamente sobre suas práticas e, em especial, sobre as concepções que as norteiam, buscando fortalecê-las ou mesmo reconstruí-las, em “[...] um constante movimento de espirais autorreflexivas de planejamento, ação, observação e reflexão, tendo como premissas a crítica e a colaboração” (ALMEIDA; LORETO, 2008). Não se trata, assim, de uma pesquisa-ação como um “[...] mero procedimento de resolução de problemas práticos, mas configura-se como um meio de contribuir com a mudança de percepção do docente em relação às suas práticas (FRANCO; BETTI, 2018).

Nosso interesse é que a pesquisa-formação contribua com reflexões-críticas sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE e, conseqüentemente, incite mudanças. Pensamos também que esse processo pode inquietar os profissionais envolvidos, estimulando, posteriormente, movimentos formativos na própria escola que, em nossa visão, é espaço propício para a autorreflexão colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Nesse espaço, tais profissionais poderiam construir e constituir grupos de estudo-reflexão, nos quais pesquisem suas práticas, estabelecendo relações entre elas e a(s) teoria(s) que as sustentam. Baseada em estudos de Jesus, Correia (2014) aponta o desenvolvimento de uma atitude investigativa que leva os

professores a experimentarem outros modos de estar na profissão, dos quais poderão emergir outras/novas práticas, oriundas de um processo de produção de conhecimento emancipatório.

Diante do exposto, evidenciamos que, para 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 (2012, 2013, 2014), oferece-nos as bases para colocar em prática uma formação continuada, cuja lógica procura romper com a racionalidade técnico-instrumental, amplamente difundida nas formações de professores, propondo, em seu lugar, a racionalidade comunicativa, que prima pela garantia de espaços discursivos nos quais todos podem interagir e se colocar abertamente e refletir colaborativamente sobre as questões e hipóteses levantadas pelo próprio grupo de profissionais à luz da teoria. Para nós, tal perspectiva de formação encontra mais consonância com a complexidade da função docente.

Nesses termos, nossa defesa vai no sentido da superação da racionalidade instrumental que, ainda presente nos processos de formação inicial e continuada de professores, tende a subsidiar as concepções e as práticas pedagógicas desses profissionais. Acreditamos na possibilidade de, com a pesquisa-ação empreendida, avançar na construção de concepções de natureza crítica e comunicativa (HABERMAS, 2012) – tanto no que se refere à formação docente quanto ao processo de inclusão escolar – capazes de sustentar ações também comunicativas, com expressivas possibilidades de mudanças que favoreçam, por exemplo, o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE nas escolas, via práticas pedagógicas comprometidas com a mudança.

Em síntese, acreditamos que a pesquisa-ação, ao favorecer o envolvimento dos professores em um processo autorreflexivo de cunho colaborativo e crítico, pode contribuir para “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174, tradução nossa).

É preciso reconhecer, porém, a complexidade de se colocar em prática uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, principalmente no que diz respeito a instituir um processo no qual o pesquisador permita-se aproximar e pesquisar com os sujeitos envolvidos e não mantenha-se distante, contentando-se em descrever a realidade observada e a dissertar sobre esses sujeitos. É preciso atentar também para o fato de que as relações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos pesquisados é perpassada e influenciada, dentre outras coisas, pela tradicional

concepção de pesquisa científica, amplamente ligada às ideias positivistas, que ainda se fazem presentes tanto na formação do próprio pesquisador quanto na formação dos profissionais da escola, gerando visões por vezes resistentes em ambos os lados.

Acreditamos, contudo, que as relações de colaboração não são estabelecidas de forma imediata e/ou autoritária, mas se materializam no desenrolar do processo da própria pesquisa-ação. Concordamos, assim, com Correia (2014, p. 107), quando expõe que a “[...] dinâmica de envolvimento e colaboração e o caminho construído entre pesquisador externo e professor no contexto escolar não são dados *a priori*. Eles são negociados, discutidos, e, constituídos” sobretudo a partir da escuta sensível do pesquisador para com os sujeitos envolvidos, por meio da qual são revelados “[...] interesses, necessidades e perspectivas de ação e transformação o mais próximo possível dos desejos” (CORREIA, 2014, p. 107) do grupo de sujeitos pesquisados.

Dois conceitos de Barbier (2007) se interconectam e se colocam como fundamentais nesse momento: a escuta sensível e a implicação. A escuta sensível é uma atitude mediadora de “escutar/ver” ou, talvez, escutar/ver/perceber/sentir, pois envolve todos os sentidos do pesquisador e está sustentada na empatia. Exige que o pesquisador sinta “[...] o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 2007, p. 94). A escuta sensível aceita e compreende o outro sem julgar, medir ou comparar, o que não significa, obrigatoriamente, concordar e aderir às opiniões do outro. Contudo, nessa relação interativa, pesquisador e sujeitos pesquisados afetam-se mutuamente, ou seja, estão implicados. No que tange ao pesquisador, a implicação denota um

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em expor sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classes, e de seu projeto político em ato, de tal sorte que o investimento, que é necessariamente a resultante disso, é parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 2007, p. 101).

Foi a partir desses princípios que procuramos construir cautelosamente o processo de pesquisa e de formação com os profissionais da escola, pois, mesmo considerando suas demandas e incentivando a participação, não poderíamos abrir mão de aspectos caros a nós como a colaboração e a reflexão crítica ao ponto de, por exemplo, “transferir” conhecimentos teóricos prontos, seja nos movimentos de formação e/ou de compreensão da realidade. Buscamos, então, conforme colocado por Cotonhoto (2014, p. 106), promover coletivamente “[...] uma ação dinâmica e constante no processo de investigação, reflexão, ação e reflexão”, a

partir das necessidades e dos desejos dos profissionais que aceitaram o convite de envolverem-se num processo de pesquisa no qual puderam pensar suas próprias práticas, bem como possibilidades de transformá-las.

Embora tenhamos perseguido os pressupostos da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica e, em grande parte, tenhamos contemplado seus aspectos fundamentais, é preciso ressaltar que houve movimentos de reflexão e de compreensão da realidade desenvolvidos individualmente pela pesquisadora, ou mesmo num coletivo de pesquisadores¹⁴ da universidade. No entanto, tais reflexões foram, sempre que possível, compartilhadas com os profissionais da escola, abrindo-se espaço para o diálogo e para a construção de outros entendimentos possíveis. Ambas as reflexões – dos pesquisadores e dos sujeitos da pesquisa – compõem esse texto. De todo modo, entendemos que, ainda que esse movimento de compreensão não tenha sido realizado exclusivamente de forma coletiva com o grupo composto por profissionais da escola, conseguimos, ao compartilhar com ele nossas impressões, instituir movimentos de reflexão-crítica **com** esses profissionais e, nesse processo, procuramos produzir **juntos** outras compreensões e/ou possibilidades. De fato, um desafio.

Acreditamos que essa “[...] natureza colaborativa da pesquisa-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existentes que impedem a mudança: organiza os praticantes em grupos colaborativos com o objetivo de sua própria conscientização” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 211, tradução nossa). Dessa forma, sustentados pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, apostamos nos **grupos de estudo-reflexão** para colocar em prática a formação continuada de profissionais da educação, pois entendemos que grupos menores favorecem a participação e a implicação de todos tanto com as aprendizagens individuais quanto com as do próprio grupo. Assumimos, então, a premissa da colaboração e buscamos garantir espaços discursivos nos quais os integrantes do grupo pudessem, à luz da teoria, ressignificar suas práticas. Nas palavras de Almeida (2004, p. 69), é “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhora das práticas educativas, o que implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida”.

¹⁴ Pesquisadores integrantes do Grufopees.

5.1 OS PARTICIPANTES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE CONHECIMENTOS

Buscamos desenvolver nossa pesquisa a partir de espirais autorreflexivas que envolvem planejamento, ação e reflexão (ALMEIDA, 2010). Participaram 16 professoras, 2 pedagogos, 2 coordenadoras, 1 diretor, 1 estagiária, 1 cuidadora e 2 auxiliares de alfabetização que atuam no turno matutino de uma escola de ensino fundamental da rede municipal da Serra/ES.¹⁵

Valemo-nos, para a produção de dados, de instrumentos e estratégias, como: a observação participante e/ou diálogos estabelecidos entre e com os profissionais da escola, com registro em diário de campo; narrativas escritas pelos participantes da pesquisa; questionários abertos e entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Um importante instrumento de produção dos dados deu-se por meio dos diálogos e atos de falas dos coautores da pesquisa, nos encontros do grupo de estudo-reflexão, constituído por 10 profissionais da escola.

Nossa imersão no cotidiano escolar ocorreu entre os meses de maio e dezembro, juntamente com o trabalho dos profissionais da escola, cerca de duas vezes por semana. Realizamos dois movimentos principais no processo de pesquisa-ação que, embora em alguma medida tenham se entrecruzado, são, neste texto, organizados separadamente: a) o movimento de compreensão-participação no contexto investigado; e b) o movimento de colaboração com os profissionais do contexto investigado. Ainda que o movimento de compreensão perpassasse o movimento de colaboração e vice-versa, privilegamos na exposição do primeiro movimento o contexto da escola, enquanto no segundo movimento tomamos como referência as ações do grupo de estudo-reflexão, formalizado via curso de extensão.

5.1.1 O movimento de compreensão-participação no contexto investigado

No que diz respeito ao movimento de compreensão do contexto pesquisado, objetivamos, por meio da observação participante, das entrevistas e de outros instrumentos de coletas de dados utilizados, conhecer as concepções docentes acerca de formação continuada, de inclusão escolar e de temas correlatos, considerando os alunos público-alvo da Educação Especial.

¹⁵ O contexto da Rede Municipal de Ensino de Serra e da escola em questão serão abordados no sexto capítulo desta dissertação.

Como consequência, acabamos por observar, também, ainda que sem pormenorizar, como vêm se dando os processos de inclusão escolar dos alunos PAEE na escola.

O quadro 1 abaixo visa ilustrar esse movimento na escola, apresentando as principais ações empreendidas por meio dos instrumentos descritos e de seus objetivos, bem como os profissionais participantes:

Quadro 1 - Movimento de compreensão do contexto da escola

Instrumento	Objetivo	Sujeitos
Entrevistas Semiestruturadas	Compreender as concepções que sustentam as práticas docentes	Professores de sala comum, professora de Educação Especial, professora de Libras, coordenadoras, pedagogos e diretor.
Questionários semiabertos	Compreender quem são os profissionais e suas demandas formativas na área da Educação Especial	Professores de sala comum, professora de Educação Especial, professora de Libras, coordenadoras, pedagogos e diretor.
Narrativas	Compreender as concepções que sustentam as práticas docentes	Professoras de sala comum.
Reuniões pedagógicas	Compreender a natureza (instrumental ou comunicativa) das relações profissionais na escola e o espaço-tempo da formação continuada e da inclusão escolar	Professores regentes, professora de Educação Especial, professora de Libras, coordenadoras, pedagogos, diretor, estagiária, cuidadora e auxiliares de alfabetização.
Formação Continuada	Compreender a natureza (instrumental ou comunicativa) das relações profissionais na escola e o espaço-tempo da formação continuada e da inclusão escolar	Professores regentes, professora de Educação Especial, professora de Libras, coordenadoras, pedagogos, diretor, estagiária, cuidadora e auxiliares de alfabetização.
Conselho de Classe	Compreender a natureza (instrumental ou comunicativa) das relações profissionais na escola e o espaço-tempo da formação continuada e da inclusão escolar	Professores regentes, professora de Educação Especial, professora de Libras, coordenadoras, pedagogos, diretor, estagiária, cuidadora e auxiliares de alfabetização.
Documento oficial sobre matrículas no AEE e trabalho colaborativo	Conhecer o PAEE e a organização do trabalho da professora de Educação Especial	—
Diário de campo – visitas/observação participante	Registrar e refletir sobre as observações que tangem à formação continuada e à inclusão escolar	Professores regentes, professora de Educação Especial, professora de Libras, coordenadoras, pedagogos, diretor, estagiária, cuidadora e auxiliares de alfabetização.

Fonte: Elaboração própria.

Nesse movimento de compreensão-participação no qual ainda refletíamos com o grupo sobre nosso problema de pesquisa e as demandas da escola, aceitamos o convite feito por algumas professoras e participamos de algumas aulas. Certamente, esse aceite possibilitou uma aproximação com as profissionais e favoreceu o processo de construção de nossa pesquisa. A colaboração já se fazia presente, mas ainda ganharia outros contornos mais definidos no transcorrer da investigação.

5.1.2 O movimento de colaboração com os profissionais do contexto investigado

No que se refere ao movimento de colaboração com o contexto, tínhamos como intenção inicial contribuir com os processos de formação continuada previstos em calendário escolar e/ou com os momentos de planejamento (PL) dos professores. Chegamos a participar ativamente de uma dessas formações, no dia 21 de maio de 2018, a pedido do corpo técnico-pedagógico. No entanto, por razões ligadas à política de recursos humanos e de formação continuada do município, tais formações estavam demasiadamente espaçadas e os PLs não estavam sendo garantidos de acordo com a organização do horário escolar. Logo, a escassez de espaços-tempos de formação dentro da escola, aliada às nossas observações e às falas dos profissionais em entrevistas, questionários, ou mesmo em conversas informais indicavam-nos que a maior demanda naquele momento era a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Essa demanda constituía-se, também, naquele momento, em um grande desafio.

Reorganizamos, assim, a partir das demandas observadas pela pesquisadora e, especialmente, a partir das demandas apresentadas pelos próprios profissionais da escola, nosso movimento de colaboração, que passou a ter como foco uma formação continuada construída em parceria com grupo de profissionais.

Ressaltamos que, conforme já explicitado, ao mesmo tempo em que colaborávamos, estávamos implicados com a compreensão do contexto, pois acreditamos que numa pesquisa não podemos renunciar a nenhuma dessas duas dimensões. Até porque, na perspectiva adotada, encerrada a compreensão, seria inviável dar prosseguimento à ação empreendida.

Buscamos, então, colaborar com os profissionais da escola na construção de um processo de formação continuada, via grupo de estudo-reflexão, que contemplasse a Educação Especial e a inclusão escolar dos alunos PAEE, com o intuito de rever concepções e práticas pedagógicas. As condições de recursos, os espaços e tempos na escola não favoreciam o encontro do coletivo de professores e acabaram por impedir a constituição do grupo de estudo-reflexão e, portanto, da própria formação continuada em contexto. As formações previstas em calendário haviam sido centralizadas pela secretaria de educação, o quadro de profissionais sofria alterações constantes, devido à exoneração de professores em designação temporária (DT), e os PLs não eram alternativas, pois a ausência e a troca de profissionais interferiam na organização do horário e acarretavam mudanças frequentes.

É desse cenário que emerge a necessidade e a possibilidade de se desenvolver uma formação fora da escola e fora do horário de trabalho, a partir da qual construímos o curso de extensão “Educação Especial: a autorreflexão como possibilidade para a inclusão escolar”, organizado a partir das demandas dos profissionais da escola e realizado por meio de encontros presenciais, aos sábados, no espaço da universidade, além de atividades não presenciais. O curso de extensão, alternativa encontrada para certificar os profissionais da escola, configurou-se via grupos de estudo-reflexão, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica assumida. Vale destacar que tal curso integra os projetos de pesquisa e extensão do Grufopees, tendo sido desenvolvido em outros contextos capixabas.¹⁶

Todo esse processo de construção da formação via grupo de estudo-reflexão constitui-se no produto de nossa investigação. Estávamos comprometidos com a ideia de vivenciar junto com os profissionais da escola um processo novo, pensado e praticado com eles e não para eles. Esse é justamente o enfoque que damos ao produto desta pesquisa: o modo como construímos essa formação que, acreditamos, pode contribuir encorajando outros profissionais a romperem com a lógica instrumental de formação docente tão presente nas escolas e nas ações das secretarias de educação. Nesse sentido, apoiados em Sánchez-Gamboa (2013), entendemos que a formação continuada fruto desta pesquisa-ação pode ser vista como uma inovação, na medida em que conduziu a um processo, ainda que limitado, de transformação.

O movimento de colaboração pela formação via grupo de estudo-reflexão: a organização geral do curso de extensão

Após considerar as demandas dos professores que, mesmo diante da necessidade de que a formação se desse fora do horário de trabalho, ainda assinalavam o interesse em fazer parte do processo, dialogamos com os pesquisadores do Grufopees e com profissionais ligados à secretaria de educação da Serra para pensar sobre aspectos de ordem técnico-administrativa, tais como: local, horário e carga-horária do curso.¹⁷ A alternativa encontrada foi realizá-lo na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), aos sábados, requerendo autorização da

¹⁶ O projeto desse curso foi elaborado a partir da pesquisa e da extensão realizada pelo Grufopees. Assim, prevê a constituição de diferentes grupos de estudo-reflexão, levando em conta as demandas locais de cada grupo. Ao mesmo tempo em que vivenciávamos um processo formativo com os profissionais do grupo de estudo-reflexão de uma escola de Serra, outros grupos de estudo-reflexão com características próprias estavam acontecendo em municípios como Cariacica e Marataízes, por exemplo.

¹⁷ O município ofereceu o Centro de Formação, contudo, havia disponibilidade apenas durante a semana, tornando seu uso inviável, pois todos os profissionais trabalhavam em dois turnos e não conseguiriam chegar a tempo para uma formação à noite.

direção do Centro de Educação, concedida para as seguintes datas: 01/09/2018, 29/09/2018, 27/10/2018, 24/11/2018 e 08/12/2018.¹⁸ Cada encontro teve 8 horas de duração, o que garantiu carga horária presencial de 40 horas que, somadas às 40 horas não presenciais,¹⁹ totalizou, no máximo, 80 horas de certificação.

Inicialmente, 16 professores informaram interesse em participar da formação continuada. No entanto, com a aproximação do primeiro encontro, somente 12 confirmaram sua presença e apenas 10 profissionais compareceram. Os profissionais justificaram sua desistência por diferentes razões de ordem pessoal e/ou profissional. Dois dos profissionais que participaram do primeiro encontro não deram continuidade ao estudo, porém, nos encontros que se seguiram, uma que estava inscrita, mas não pôde comparecer no primeiro encontro, e outra profissional que não estava inscrita integraram o grupo. De todo modo, dez profissionais concluíram o processo formativo.

Iniciamos a formação continuada na data prevista, sempre em parceria com alunos da graduação e da pós-graduação, além da professora coordenadora dos projetos de pesquisa e de extensão, bem como colaboradores externos, todos integrantes do Grufopees/CNPq-Ufes. Estavam definidas apenas as datas dos encontros e o primeiro tema a ser discutido, pois precisávamos experimentar o movimento de construir a formação com os profissionais e não para eles (CARR; KEMMIS, 1988). Buscávamos, então, vivenciar o que Habermas (2013) apresenta como a “primeira função mediadora” da relação teoria-prática, na qual os participantes do grupo iniciam o processo de elaboração de teoremas críticos. O quadro 2 demonstra essa organização inicial:

Quadro 2 – O curso de extensão: organização inicial da formação

Data	Carga-horária	Tema
01/09/2018	8 horas	Devolutiva dos dados (Diversidade, diferença e formação continuada na escola); Pesquisa ação e o grupo de estudo reflexão.
29/09/2018	8 horas	A definir.
27/10/2018	8 horas	A definir.
24/11/2018	8 horas	A definir.
08/12/2018	8 horas	A definir.

Fonte: Elaboração própria.

Dado o número reduzido de encontros, foi preciso estimular, já no primeiro dia, as tomadas de decisão por parte do grupo, no que tange aos objetivos e temas a serem estudados. No entanto,

¹⁸ Parte do Centro de Educação funcionou nessas datas devido às aulas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

¹⁹ A carga horária não presencial foi cumprida a partir de leituras e outras atividades desenvolvidas pelos profissionais e ainda pela elaboração de um projeto pedagógico que pudesse ser desenvolvido em seus contextos.

não nos eximimos da reflexão e avaliação em processo e, durante o curso, reconstruíamos a proposta inicial a partir das necessidades que eram postas pelo coletivo, o que levou a mudanças em contexto. Algumas alterações de datas e locais já podem ser percebidas no quadro 3, que contém a organização final do curso, que contempla, também, a carga-horária e os temas estudados pelo grupo:²⁰

Quadro 3 – O curso de extensão: organização final

Data prevista	Data cumprida	Carga-horária	Local	Tema
01/09/2018	01/09/2018	Manhã 4h	Ufes	Os espaços tempos da diversidade, da diferença e da formação continuada na escola: o que nos mostra a realidade investigada?
		Tarde 4h	Ufes	Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e Formação de Professores – a constituição do grupo de estudo-reflexão
29/09/2018	29/09/2018	Manhã 4h	Ufes	Educação Especial e o direito à educação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
		Tarde 4h	Ufes	Educação Especial e inclusão escolar: Concepções e práticas
27/10/2018	27/10/2018	8h	Ufes	Avaliação: implicações para o processo inclusivo
24/11/2018	24/11/2018	8h	Ufes	Prática Pedagógica Inclusiva e trabalho colaborativo
08/12/2018	18/12/2018	4h	Escola	Diferenças e preconceitos na escola
	19/12/2018	4h	Escola	A colaboração como propulsora do processo de inclusão escolar

Fonte: elaboração própria.

Mobilizamos, acompanhamos e participamos ativamente desses encontros formativos, que foram registrados em áudio e posteriormente transcritos. Além disso, no decorrer dos encontros, realizamos registros em diário de campo e aplicamos questionários semiabertos para apoiar nossas reflexões sobre todo o processo formativo, inclusive sobre as expectativas dos professores quanto ao curso. Desse modo, realizando uma avaliação em processo do curso de extensão, foi possível fazer ajustes de acordo com as demandas que iam emergindo.

Essa flexibilidade no processo de formação baseia-se em nosso referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), pois a todo momento buscávamos realizar as espirais autorreflexivas de reflexão-ação-reflexão, que nos permitiam planejar e replanejar toda a trajetória do curso de extensão a partir das demandas do próprio grupo de estudo-reflexão que ali estava constituído.

²⁰ Houve mudanças na organização dos temas, fato que iremos abordar no capítulo nove, no qual analisamos todo o processo da formação.

Os movimentos formativos do grupo de estudo-reflexão

Sustentamos a ideia de grupos de estudo-reflexão em Carr e Kemmis (1988) e em Habermas (2013) e partimos do princípio que podem ser implementados a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática: a) a elaboração de teoremas críticos; b) os processos de aprendizagem do grupo; e c) a organização das ações.

Consideramos que essas funções se perpassam durante todo o processo formativo, ainda que os grupos de estudo-reflexão precisem iniciar seu processo de formação pela primeira função mediadora – na qual elaboram seus teoremas críticos – e objetivem chegar à terceira e última função mediadora – na qual organizam suas ações de mudanças. Podemos tomar como exemplo a segunda função mediadora – dos processos de aprendizagem do grupo – que certamente atravessa a primeira e a terceira, ou seja, desde a elaboração das hipóteses iniciais e propostas de estudo, até a organização das ações (CARR; KEMMIS, 1988).

Nosso primeiro movimento, já no primeiro encontro do grupo de estudo-reflexão, refere-se à primeira função mediadora da relação teoria e prática: a elaboração de teoremas críticos. Aqui, a partir de suas experiências práticas e de seus interesses individuais, os profissionais começaram a elaborar suas hipóteses acerca das situações desafiadoras ligadas à Educação Especial e ao processo de inclusão escolar. Essas hipóteses eram compartilhadas e avaliadas pelo grupo, colaborando para a construção de consensos provisórios sobre os objetivos do grupo de estudo-reflexão e sobre os assuntos que seriam estudados nos encontros seguintes (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2013).

A primeira função da ciência social crítica é a formação e generalização de teoremas críticos capazes de apoiar um discurso científico. Os teoremas críticos são proposições sobre o caráter e a conduta da vida social [...] o critério é que essas sentenças sejam verdadeiras; [...] O exame da veracidade de tais proposições só pode ser realizado sob a condição de liberdade de discurso (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159, tradução nossa).

Devido aos poucos encontros possíveis, estimulamos o grupo a fazer esse movimento no primeiro encontro, o que não impediu que se retomassem algumas questões em outros momentos, pois prezamos pela avaliação em processo justamente para possibilitar mudanças necessárias.

Iniciamos com uma dinâmica que buscava questionar os estereótipos que costumam marcar os alunos PAEE e a influência desses estereótipos nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, conseguimos discutir a relação teoria-prática, evidenciada pelas concepções que

influenciavam as ações durante a dinâmica, bem como aproximar os sujeitos que compunham o grupo. Aproveitamos o primeiro dia para explicar a proposta teórico-metodológica do grupo de estudo-reflexão, o que incluiu a perspectiva de formação continuada adotada. Após alguns diálogos, os profissionais responderam, em duplas, algumas questões que foram posteriormente compartilhadas com o grupo e orientaram os diálogos no sentido de organizar as demandas formativas e a organização dos encontros.

O segundo movimento que atravessou todos os encontros de formação diz respeito à segunda função mediadora da relação teoria e prática: os processos de aprendizagem do grupo. A partir do consenso provisório acerca dos objetivos e temas de interesse a serem estudados e buscados pelo grupo, iniciam-se, de forma mais sistemática, os processos de aprendizagem. Sobre esse momento, Carr e Kemmis (1988, p. 159, tradução e grifo nossos), afirmam:

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

A partir do compromisso dos profissionais com o próprio processo de aprendizagem e da consequente participação ativa de todos – questionando, provocando seus pares e dando abertura para ser reafirmado ou mesmo negado por eles –, construíamos, colaborativamente, o processo formativo do grupo de estudo-reflexão. O grupo promovia o espaço discursivo de acordo com os pressupostos adotados: a comunicação se dava livre de pressões ou hierarquias. “Afim, se todos os membros não puderam participar plenamente da discussão, não será possível assegurar que as conclusões alcançadas representem na realidade o melhor do pensamento do grupo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 160, tradução nossa).

Utilizamos diferentes recursos visando favorecer os espaços discursivos e os consequentes processos de aprendizagem do grupo, como músicas, vídeos, imagens, poemas, crônicas, relatos de experiência etc. Buscamos, ainda, propiciar diferentes atividades/momentos desencadeadoras/es de reflexões críticas: a) **momentos de reflexão individual e/ou momentos de reflexão em pequenos grupos** (duplas, trios ou quartetos, por exemplo); b) **momentos de sistematização individual e/ou coletiva** (textos, ilustrações, mapas-conceituais, em suportes pessoais ou cartazes, por exemplo); e c) **momentos de reflexão**

coletiva (com todo o grupo). Acreditamos que a sistematização/registo, seja individual ou coletiva, constitui-se também em um importante momento de reflexão e salientamos que todas as reflexões individuais e/ou em pequenos grupos eram compartilhadas com todo o grupo de estudo-reflexão, via apresentações orais ou mesmo compartilhando o material de registo. Isso porque nossa aposta é sempre no potencial da reflexão colaborativo-crítica para promover aprendizagens.

Por fim, o terceiro movimento experimentado no grupo de estudo-reflexão liga-se à terceira função mediadora da relação teoria e prática: a organização das ações. Aqui, buscamos retomar os objetivos comuns dos profissionais que integram o grupo para definir, colaborativamente, as ações de mudanças que atendam aos anseios do grupo de estudo-reflexão. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa),

O critério pelo qual a organização da ação pode ser julgada é que as decisões devem ser prudentes; o que significa que as decisões devem ser tais que aqueles que intervêm na atividade possam realizá-las sem se expor a riscos desnecessários. Isso, por sua vez, exige que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação.

Nesse momento de organização das ações, o grupo de estudo-reflexão destacou a necessidade de elaboração de projetos pedagógicas e/ou de planos de ação que contemplassem aspectos da inclusão escolar dos alunos PAEE. O grupo tinha como objetivo, também, implementar tais ações em seus contextos de educação, algo que não tivemos como acompanhar nesta pesquisa. Essa atividade foi contabilizada como parte das atividades não presenciais do curso de extensão.

Ressaltamos que esse processo de elaboração dos teoremas críticos, organização da aprendizagem do grupo e das ações – as três funções mediadoras da relação teoria-prática (HABERMAS, 2013) – compõem o produto desta pesquisa, ou seja, constituem-se no modo como se deu o grupo de estudo-reflexão.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

No processo de organização dos dados desta pesquisa, valemo-nos da análise de conteúdo. Os dados foram categorizados e interpretados à luz do referencial teórico-metodológico assumido, buscando retratar e realizar inferências sobre a realidade (GOMES, 2010). Isso porque acreditamos que “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na

descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2010, p. 84).

Em nossa visão, o processo de análise de dados não se iniciou somente após o término de nossa imersão no campo de pesquisa, mesmo porque o seu desenvolvimento, em espirais autorreflexivas (CARR; KEMMIS, 1988), exigia uma postura avaliativa para a reconfiguração das ações. Assim, estávamos vivenciando concomitantemente o processo de coleta e análise de dados, tendo esse último se intensificado após a finalização do movimento formativo do grupo de estudo-reflexão que integramos.

Embasamos nossas análises principalmente em conceitos que integram a teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), tais como racionalidade comunicativa, agir comunicativo e discurso, buscando compreender as concepções docentes acerca de temas relativos à Educação Especial e à inclusão escolar de seu público-alvo e de formação de professores.

Ao mesmo tempo, num movimento de colaboração com os profissionais participantes desta investigação, procuramos contribuir com espaços discursivos nos quais, sustentados pela racionalidade comunicativa, pudéssemos potencializar mudanças tanto nas concepções e práticas de formação continuada quanto de Educação Especial nos contextos escolares, alertando para o potencial do agir comunicativo para a construção de escolas inclusivas. Nos próximos capítulos apresentamos essas análises.

6 O CONTEXTO DA PESQUISA: DO MUNICÍPIO À ESCOLA

Temos como campo de pesquisa uma escola municipal de ensino fundamental da Serra, município integrante da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV),²¹ no Espírito Santo. Convém, nesse momento, uma breve contextualização do município para, em seguida, abordarmos o contexto específico da escola pesquisada. Nossa intenção, neste momento, é de apresentar um panorama geral do município em questão.

Segundo dados oficiais, Serra é a cidade mais populosa do Espírito Santo e a 23ª cidade mais populosa do país, quando excluídas as capitais. Em 2010, o último censo brasileiro contabilizou uma população de 409.267 pessoas, mas, em meados de 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou uma estimativa de que esse número já tenha ultrapassado o patamar de meio milhão de habitantes, chegando a 507.598 pessoas (IBGE, 2018).

Município de grandes extensões territoriais, o maior município da RMGV, com 547.637 quilômetros quadrados, Serra tem uma história de urbanização recente e recebe um fluxo grande de migração de pessoas de outras cidades e estados. Com frequência, tem sua imagem atrelada à pobreza e à violência, já tendo ocupado o 29º lugar no *ranking* das cidades mais violentas do Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (ARPINI, 2017).

Não obstante os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, baseados no Censo de 2010, demonstram uma evolução do município que, entre os anos de 1991 e 2010, registrou crescimento de 43,50% no índice de desenvolvimento humano (IDHM). Dentre os aspectos que mais contribuíram para esse crescimento estão, respectivamente, a longevidade, a renda e a educação. No que tange à educação, por exemplo, observa-se um aumento tanto da população de 6 a 17 anos que cursa o ensino básico regular quanto da população de 18 a 24 anos que cursa o ensino superior.

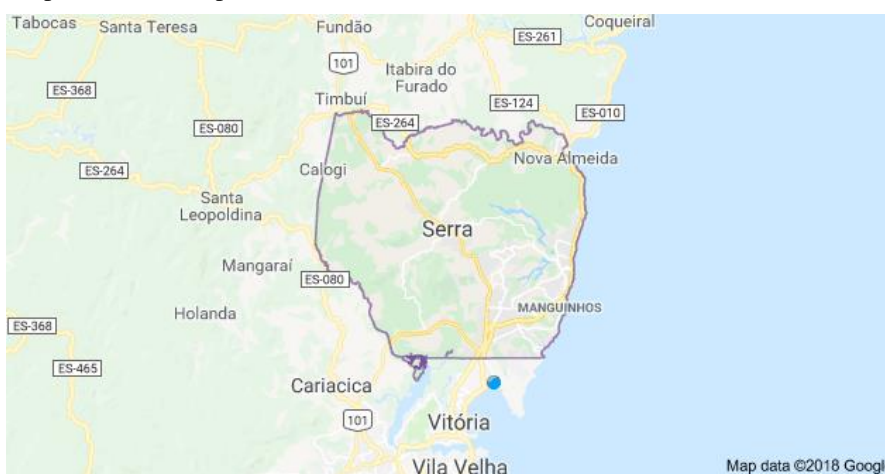
Embora se trate de um aumento ainda pouco expressivo, consideramos pertinente apresentar ao leitor aspectos que nos auxiliem a transpor a ideia reducionista e pejorativa por vezes relacionada à cidade da Serra que, além de suas belezas naturais – que vão das praias às

²¹ Integram a Região Metropolitana da Grande Vitória os municípios de Vitória (capital), Cariacica, Fundão, Guarapari, Viana, Vila Velha e Serra.

montanhas –, guarda parte importante do patrimônio histórico e cultural do estado do Espírito Santo, tendo sua identidade marcada por uma cultura da qual emergiram e ainda emergem diferentes modos de resistência.²²

Para além, conforme informação disponibilizada no *site* oficial da Prefeitura Municipal da Serra, o município possui uma privilegiada posição geográfica, considerada favorecedora do turismo e de negócios de modo geral, ajudando-o a consolidar-se como o 4º produto interno bruto (PIB) entre os municípios brasileiros.

Mapa 1 – O município da Serra/ES



Fonte: Google Maps.

6.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA SERRA E NA ESCOLA ACOMPANHADA

Buscaremos, neste subitem, contextualizar a Educação Especial nos âmbitos do município da Serra e da escola lócus da pesquisa. Para tanto, abordaremos de forma sucinta: a) os documentos oficiais norteadores da Educação Especial do referido município; b) a abrangência do processo de inclusão escolar vivenciado nas escolas do município, com informações como os serviços ofertados, recursos humanos e alunos atendidos tanto na sala de aula comum, quanto no AEE; e c) o caso da escola acompanhada no que se refere aos serviços, recursos e alunos atendidos, bem como a formação dos professores.

²² De modo sumário, podemos destacar a histórica Insurreição de Queimado e a tradições do Congo e da Festa de São Benedito.

Cinco documentos oficiais que abordam especificamente a área da Educação Especial foram disponibilizados pela Secretaria de Educação (Sedu) municipal. O quadro 4 apresenta esses documentos, bem como o ano em que foram publicados e seus principais objetivos:

Quadro 4 - Documentos Municipais sobre Educação Especial – Serra/ES

Título do documento	Ano	Objetivo
Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”.	2008	Destaca a Educação Especial como forma de fazer sobressair um aspecto da educação inclusiva, reafirmado como um direito em todos os níveis de ensino e evidenciando sua importância no cotidiano escolar.
Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 193/2014	2014	Regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra-ES. Aborda questões relacionadas à matrícula, transferência, promoção, atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais, projeto político pedagógico, recursos humanos e centros de atendimento educacional especializado.
Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 193/2014	2016	Institui as Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra.
Resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 195/2016	2016	Aprova as Diretrizes para Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Serra e dá outras providências.
Parecer Indicativo do Conselho Municipal de Educação Nº 05/2016	2016	Indicação quanto aos formulários do atendimento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Serra.

Fonte: Elaboração própria.

Além desses documentos oficiais, a Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu-Serra) disponibilizou projetos e relatórios internos de formação continuada na área da Educação Especial que foram desenvolvidos pela coordenação de Educação Especial do município, conforme pode-se observar no quadro 5:

Quadro 5 - Formação Continuada em Educação Especial – Serra/ES

Título do documento	Tipo	Ano	Objetivo
Ciclos reflexivos de formação continuada: (re)construindo práticas pedagógicas inclusivas pela via do trabalho colaborativo.	Projeto	2015	Apresenta a proposta de formação continuada a ser ofertada pelo município em 2015.
Ciclos reflexivos de formação continuada: (re)construindo práticas pedagógicas inclusivas pela via do trabalho colaborativo.	Relatório	2015	Explicita e avalia aspectos do processo de formação continuada oferecida pela Sedu no ano de 2015.
Projeto ciclo reflexivo formativo: vivências e reflexões junto aos alunos com deficiência	Projeto	2016	Apresenta a proposta de formação continuada a ser ofertada pelo município em 2016.
Ciclo reflexivo formativo: em foco as Diretrizes para Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra	Projeto	2017	Apresenta a proposta de formação continuada a ser ofertada pelo município em 2017.
Proposta de formação continuada dos professores da Educação Especial: deficiência intelectual, visual, surdez e altas habilidades/superdotação	Projeto	2018	Apresenta a proposta de formação continuada a ser ofertada pelo município em 2018.

Fonte: Elaboração própria.

Os documentos municipais revelam que o município da Serra tem avançado em suas legislações e em seus projetos de formação continuada de profissionais da educação no que se

refere à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Tudo indica que esses avanços estão ligados ao cumprimento da PNEE-PEI (BRASIL, 2008a), pois é principalmente essa política nacional que tem fundamentado os documentos oficiais. Embora tenhamos identificado nos projetos e relatórios de formação continuada processos pensados e implementados “de cima para baixo”, com público-alvo bastante restrito – alcançando basicamente professores de Educação Especial – e cujas contribuições e/ou impactos para a realidade escolar precisam ser acompanhados e avaliados, consideramos relevante destacar como positivo o fato de que há um processo instaurado: o processo de formação no município é permanente e certamente pode ser aprimorado.

Os estudos na área de Educação Especial demonstram que garantir formação continuada em serviço para professores de sala comum, que cotidianamente lidam com alunos PAEE, tem sido um desafio que precisa ser problematizado por muitos sistemas de ensino. Assim, a maior parte do investimento em formação continuada tem sido destinada a professores de Educação Especial, o que pode contribuir com o isolamento e a demarcação de um saber considerado especializado e que certamente deveria dialogar com o ensino comum, conforme constatado por Soares e Magalhães (2018).

Na tabela 3, apresentada a seguir, organizamos os dados de matrículas obtidos pelo censo escolar de 2018, buscando fazer um paralelo entre os números educacionais nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Ressaltamos, porém, que parte pequena das matrículas do Ensino Fundamental ainda está em escolas da rede estadual de ensino localizadas no município da Serra.

Tabela 3 - Números de matrículas na Educação Básica 2018

	Educação Básica	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ed. Especial
Brasil	48.455.867	8.745.184	27.183.970	1.181.276
Espírito Santo	822.496	176.688	502.059	25.909
Serra	115.945	20.926	68.359	2.838

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (2018).

Tomando exclusivamente a realidade da rede municipal de ensino, organizamos algumas informações quanto ao quantitativo de escolas, alunos e professores na tabela 4:

Tabela 4 - Dados educacionais da Serra 2019 – rede municipal

Dados educacionais gerais	
Centros Municipais de Educação Infantil	72
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (diurno)	67
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (diurno e noturno)	10
Escola de Tempo Integral	1
Alunos matriculados na Educação Infantil	21.500
Alunos matriculados no Ensino Fundamental	43.082

Alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos	1.800
Alunos matriculados na Escola de Tempo Integral	918
Professores	5.695
Pedagogos	464

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do site <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/a-educacao-na-serra>

Tais dados estão disponibilizados no site oficial da Prefeitura Municipal da Serra e contribuem para a compreensão da dimensão dessa rede de ensino.

De acordo com informações da SEU-Serra, houve um aumento significativo no número de matrículas desse alunado, havendo, atualmente, 1.870 estudantes PAEE matriculados somente nas escolas municipais, cujas especificidades estão detalhadas na tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Evolução anual do número de estudantes PAEE – Serra

Caracterização do PAEE	2015	2016	2017	2018	2019
Estudantes com deficiência auditiva	41	49	33	58	56
Estudantes com deficiência visual	37	61	54	103	100
Estudantes com deficiência intelectual	905	1.061	1.301	1.547	1.647
Estudantes com altas habilidades / superdotação	28	39	43	47	67
Total	1.011	1.210	1.431	1.755	1.870

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Sedu-Serra.

Ainda segundo informações da própria Sedu, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento estão sendo considerados juntamente com os alunos que possuem deficiência intelectual.

O município conta hoje com 138 escolas, sendo 66 de Ensino Fundamental e 72 de Educação Infantil. No entanto, de acordo com a equipe de Educação Especial, apenas 45 escolas possuem sala de recursos multifuncionais (SRM), sendo garantido, em todas as unidades de ensino que possuem alunos PAEE, apoio de um professor de Educação Especial. Há também 9 escolas da rede que, dado o elevado número de matrículas de estudantes PAEE, contam com dois professores de Educação Especial atuando no mesmo turno. Há, assim, cerca de 294 professores de Educação Especial nas escolas municipais da Serra, excetuando-se os que porventura atuem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno.

A Sedu-Serra tem viabilizado, ainda, a atuação de outros profissionais de apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE nas escolas, como estagiários e cuidadores. Os cuidadores atuam em casos de alunos que demandam, para além das questões pedagógicas, auxílio em atividades como alimentação e higienização. Já os estagiários, designados nos documentos oficiais como monitores de Educação Especial, atuam como apoio pedagógico, acompanhando alunos PAEE. Nota-se, na tabela 6, que a política de contratação de cuidadores no município é recente:

Tabela 6 - Evolução anual do número de profissionais de apoio – Serra

Profissionais de apoio	2015	2016	2017	2018	2019
Estagiário	408	764	694	760	734
Cuidador	---	---	---	91	123
Total	408	764	694	851	857

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Sedu-Serra.

A escola acompanhada encontra-se, então, dentro do contexto municipal apresentado. Trata-se de uma escola localizada em um bairro periférico que atende cerca de 860 alunos, dos quais 12 são considerados PAEE, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Há, em cada turno, 16 turmas do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental. Contudo o turno matutino, acompanhado em nossa pesquisa, contempla apenas as séries iniciais, ou seja, turmas do 1º ao 5º ano desse nível de ensino. Ainda assim, apresentamos, no quadro 6, abaixo, os casos de alunos PAEE em toda escola, tendo em vista que os alunos do turno vespertino podem ser atendidos pela professora de Educação Especial no contraturno, ou seja, fazem AEE no matutino.

Quadro 6 – Alunos PAEE matriculados na escola

Tipo de deficiência conforme laudo médico	Turma/turno	Matrícula no AEE	Apoio estagiário
Autismo	1º ano Matutino	NÃO	SIM
Transtorno do espectro autista	2º ano Matutino	NÃO	NÃO
Transtorno do espectro autista	2º ano Matutino	NÃO	NÃO
Retardo mental ²³ moderado / microcefalia / ptose total da pálpebra direita	3º ano Matutino	SIM	NÃO
Transtorno do espectro autista	4º ano Matutino	SIM	NÃO
Retardo mental moderado / epilepsia	5º ano Matutino	NÃO	NÃO
Retardo mental não especificado	8º ano Vespertino	SIM	NÃO
Retardo mental leve	6º ano Vespertino	SIM	NÃO
Retardo mental leve	5º ano Matutino	SIM	NÃO
Retardo mental leve	4º ano Matutino	SIM	NÃO
Retardo mental leve / distúrbio da atividade e da atenção / dislexia	4º ano Matutino	SIM	NÃO
Autismo atípico	6º ano Vespertino	SIM	NÃO

Fonte: Elaboração própria.

²³ Mantivemos, aqui, a nomenclatura atribuída aos alunos nos laudos médicos e no documento escolar usado como fonte de dados para a elaboração do quadro 6.

Podemos inferir, a partir dos dados do quadro 6, que apenas três alunos faziam AEE no turno matutino, o que demonstra que a maior parte do tempo a professora de Educação Especial que atua no turno acompanhado fica a cargo do desenvolvimento do trabalho colaborativo, desenvolvido com e para alunos PAEE e seus professores regentes. No entanto, os capítulos seguintes vão mostrar que essa é justamente a maior dificuldade apontada pelos profissionais que atuam na escola, quando pensam sobre a inclusão escolar.

Apesar da estrutura antiga, a escola conta com quadra poliesportiva, pátio, refeitório, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática e sala de recursos multifuncionais, além de sala de professores, salas para o corpo técnico-pedagógico e secretaria. No turno matutino, considerando apenas o corpo pedagógico, trabalham 26 professores regentes de turma e/ou de áreas como Arte, Inglês e Educação Física; uma professora de Educação Especial; dois pedagogos; duas coordenadoras e o diretor escolar. Há ainda duas profissionais ligadas a uma parceria com o estado que atuam como apoio de alfabetização, uma estagiária e uma cuidadora, essas últimas atuando diretamente com alunos PAEE.

Observamos que os profissionais da escola, em sua maioria, possuem graduação e ao menos um curso de pós-graduação, ambos, com apenas uma exceção,²⁴ realizados em instituições de ensino privado.²⁵ Os quadros 7 e 8 apresentam um panorama geral da experiência e da formação dos profissionais da escola:

Quadro 7 – Caracterização dos professores de sala comum

Turma	Idade	Vínculo	Tempo de experiência	Tempo de atuação na escola pesquisada	Cursos de Pós-Graduação
1º A	33	Efetivo	10 anos	5 anos incompletos	Alfabetização e Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental
1º B	52	Designação temporária	3 anos	1 ano incompleto	Educação infantil e séries iniciais
1º C	52	Designação temporária	7 anos	2 anos incompletos	Educação infantil e séries iniciais
2ª A	45	Efetivo	10 anos	5 anos incompletos	Educação Especial
2º B	54	Designação temporária	3 anos	2 anos incompletos	Tem, mas não especificou
2º C	51	Designação temporária	11 anos	1 ano incompleto	Alfabetização e Letramento Educação Infantil
3º A	51	Designação temporária	7 anos	1 ano incompleto	Alfabetização e Letramento; Séries iniciais e educação infantil; Educação Especial
3º B	51	Designação temporária	28 anos	1 ano incompleto	Psicopedagogia; Séries Iniciais e Alfabetização;

²⁴ Uma das coordenadoras é graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo.

²⁵ Consideramos que a questão da formação continuada, via cursos de especialização e aperfeiçoamento, é uma discussão relevante que merece aprofundamento e debate nas pesquisas e nas políticas de formação das redes de ensino.

					Educação Infantil; EJA
3° C	40	Designação temporária	-	1 ano incompleto	Tem, mas não especificou
4° A	40	Designação temporária	-	1 ano incompleto	Tem, mas não especificou
4° B	52	Designação temporária	7 anos	1 ano incompleto	Alfabetização e Letramento
4° C	46	Designação temporária	12 anos	1 ano incompleto	Matemática; EJA
5° A	49	Efetivo	25 anos	2 anos incompletos	Psicopedagogia; Educação Infantil
5° B	39	Efetivo	18 anos	5 anos incompletos	Educação Especial; Mestrado em Ciências da Educação
5° C	55	Designação temporária	9 anos	2 anos incompletos	Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais; EJA
5° D	55	Designação temporária	2 anos	2 anos incompletos	Arte; Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 – Caracterização dos demais profissionais

Função	Idade	Vínculo	Tempo de experiência	Tempo de atuação na escola pesquisada	Cursos de Pós-Graduação
Professora de Educação Especial	55	Designação temporária	10 anos	1 ano incompleto	Tem, mas não especificou
Professora de Libras	40	Designação temporária	15 anos	2 anos incompletos	Tem, mas não especificou
Coordenadora	38	Efetivo	18 anos	17 anos incompletos	Alfabetização
Coordenadora	59	Efetivo	33 anos	10 anos incompletos	Planejamento escolar
Pedagogo	50	Efetivo	21	10	Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração própria.

Três questões chamam nossa atenção nas informações dispostas nesses dois quadros. Primeiramente, o fato de somente quatro professoras serem efetivas, o que nos leva a pensar sobre a descontinuidade do trabalho pedagógico e sobre os desafios de construir uma escola inclusiva diante de uma política municipal que não investe num quadro permanente e acaba por estimular a rotatividade profissional. Tal rotatividade pode ser percebida ao observarmos tempo de atuação dos professores na escola, a maioria estava atuando pela primeira vez na instituição.

A segunda questão diz respeito à idade das professoras e ao tempo de experiência na educação, já que mais de 60% dessas profissionais começaram a atuar na educação com mais de 40 anos, duas das quais, com mais de 50 anos. Embora não se trate do foco de nosso estudo

e de não termos, aqui, condições para aprofundamento dessa análise, essa relação idade-experiência profissional nos instiga a pensar sobre o que leva tais professoras a investirem na carreira docente, numa idade em que, até pouco tempo atrás, a maior parte dos professores estariam prestes a se aposentar. Há, aqui, questões de ordem econômico-sociais que têm influenciado essa opção? Trata-se, de fato, de uma opção para essas docentes? Em que medida a lógica das políticas de contratação de professores tem impactado nessa situação? E, por fim, quais são os rebatimentos para os processos de ensino-aprendizagem?

Pensamos que o fato de a grande maioria das professoras serem principiantes precisa ser considerado no movimento de compreensão do vivido na escola. Alarcão e Roldão (2014) nos dizem que nos primeiros anos de exercício da docência os professores passam por um “choque de realidade”, deparando-se com sentimentos diversos que vão da descoberta à luta pela sobrevivência. Segundo essas pesquisadoras, a “[...] iniciação profissional dos professores ocorre muitas vezes de forma abrupta e em contextos complexos e quiçá traumatizantes, levando por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 110). Quanto às dificuldades pelas quais esses profissionais passam, afirmam:

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: **científico-pedagógica** (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), **burocrática** (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), **emocional** (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), **social** (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação) (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111, grifos nossos).

Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas por Alarcão e Roldão (2014) apontam para a necessidade de se pensar em um suporte para o professor principiante: uma formação que se dê no contexto da própria prática, constituindo-se em um processo de desenvolvimento profissional focado nesse período inicial do professor na escola. Destacam, assim, a necessidade de um período de indução, sustentado pela lógica do apoio e da colaboração e não da avaliação, reconhecendo um momento de transição de aluno para professor vivido pelo novo profissional. Trata-se de um movimento que tem acontecido de diferentes maneiras, até mesmo de forma informal com o apoio de profissionais mais experientes, que precisa ser pesado na medida em que o trabalho docente impacta diretamente os processos educativos na escola.

A terceira questão que destacamos é que todos os professores da escola possuem ao menos um curso de Pós-Graduação, inclusive uma das profissionais possui Mestrado em Ciências da Educação. Todos os professores são graduados e pós-graduados por instituições privadas, tendo muitas delas mais de uma especialização. Além disso, ao menos três professores informaram, durante a pesquisa, estar realizando outra Pós-Graduação, por preocupação com o processo seletivo de contratação de professores para o ano de 2019. Vale perguntar sobre os impactos dessas especializações nos processos de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, questionamos a política de recursos humanos do município: o que tem sido valorizado nos processos de contratação de professores? A formação? A idade? Os editais de contratação do município parecem estar incentivando uma lógica de formação continuada, via especializações privadas, cujo objetivo principal é a certificação para comprovação de títulos e aprovação no processo seletivo. Afirmamos isso, pois, em 2018, muitos professores que atuavam em regime de designação temporária foram exonerados devido à compra de certificados. Essa situação parece ter sido repensada pelo município, havendo mudanças no edital seguinte, que não privilegiou a titularidade e instituiu provas para os candidatos à docência.

Buscamos, neste capítulo, apresentar alguns dados do município da Serra e da escola pesquisada, fazendo apenas alguns apontamentos e/ou questionamentos. A análise dos dados realizar-se-á de maneira mais efetiva no capítulo sete, no qual lançaremos nosso olhar para as políticas municipais de Educação Especial e para a escola. De todo modo, é preciso enfatizar que há na rede municipal de ensino da Serra movimentos de inclusão escolar e de formação continuada de professores voltados para a Educação Especial. O município tem caminhado e trabalhado para garantir a educação dos alunos PAEE nas escolas comuns. E os alunos estão, de fato, chegando e estudando nas escolas. Obviamente, há muito por se fazer, mas vale lembrar que a inclusão escolar é um processo e, como tal, um eterno vir a ser.

7 EM BUSCA DE UMA RACIONALIDADE COMUNICATIVA: ASPECTOS GERAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA ACOMPANHADA

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor de ser, o meu atalho, já que não ousou mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso eu não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu ponto de chegada (Clarice Lispector).

Trazemos como epígrafe a crônica “Em busca do outro”, de Clarice Lispector, para ilustrar nossa intenção, com este estudo, de discutir a questão da diferença dos alunos PAEE na escola, buscando encontrar outros modos de trilhar os caminhos da inclusão escolar. Pensamos que o trabalho dos professores e demais profissionais da educação vem sendo realizado cotidianamente numa busca por um “passo certo” ou, quem sabe, por outros passos certos, nesse caminho que promove encontros diários com os outros, ou seja, com as diferenças dos diversos sujeitos que instituem, constroem e fazem da escola, de fato, escola. Nossa única certeza é que se trata de um caminho pelo qual não se anda sozinho. Caminham por ele outros professores, outros pedagogos, outros alunos, outras famílias, todos direta ou indiretamente implicados com a inclusão escolar. Desvelar alguns aspectos desse processo inclusivo na escola pesquisada, a partir dos encontros entre esses diferentes sujeitos, coloca-se como um desafio para a composição deste capítulo que se propõe, principalmente, a apresentar nosso primeiro movimento no campo de pesquisa, o qual designamos movimento de compreensão do contexto investigado.²⁶

Com esse intuito, apresentamos neste capítulo um diálogo entre os documentos oficiais que regem a Educação Especial na rede municipal da Serra e as vozes dos profissionais da escola, construindo, desse modo, um espaço discursivo (CARVALHO, 2018), no qual sejam

²⁶ Conforme expusemos no capítulo cinco, realizamos dois movimentos de pesquisa mais ou menos concomitantes, justamente pelo caráter interativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica: um movimento de compreensão do contexto e um movimento de colaboração com o contexto. Embora os dados aqui expostos advenham prioritariamente de momentos de compreensão da realidade, estávamos implicados com a investigação e com os sujeitos participantes, de tal modo que até mesmo os nossos diálogos mais corriqueiros podem constituir-se em colaboração com os profissionais ou com a escola. A ênfase estava na compreensão, o que, em nossa perspectiva, não excluiu a possibilidade de colaboração.

considerados tanto os argumentos da política prescrita quanto os da política em ação, aquela que se efetiva “no chão da escola”. A perspectiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa inviabiliza qualquer pretensão de neutralidade, colocando-nos num lugar de pesquisadores-participantes, afinal trata-se de uma investigação realizada colaborativamente com “vários outros” profissionais da escola e pesquisadores da universidade. Concordamos, assim, com Almeida (2010, p. 68-69) que, apoiada nas regras do discurso habermasiano, afirma: “Se é lícito a todos problematizarem, introduzirem assertivas, manifestarem suas atitudes e necessidades, seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos.

Esse espaço discursivo que propomos, sustenta-se no conceito de discurso de Habermas (1989 apud CARVALHO, 2018), no qual os sujeitos capazes de fala e ação expõem seus argumentos buscando entendimentos mútuos e consensos provisórios, baseados num reconhecimento intersubjetivo. Segundo Almeida (2010), as opiniões expostas durante o discurso podem ser transformadas em conhecimento e seus participantes vão, com isso, constituindo-se atores-agentes de conhecimento a partir do mundo vivido.

Os dados aqui analisados foram produzidos a partir do nosso contato com a escola e seus profissionais, sendo registrados em diário de campo e/ou gravações de áudio, tendo como estratégias principais: a observação participante e os diálogos estabelecidos com os profissionais; narrativas escritas por professores; questionários semiabertos respondidos por professores, pedagogos e coordenadores; entrevistas semiestruturadas com professores, pedagogos, coordenadores e diretor e, por fim, documentos legais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu).

Os dados estão organizados em três itens que colocam para dialogar, juntamente com os discursos das políticas prescritas nos documentos e das políticas em ação no chão da escola, os discursos dos pesquisadores da área e os nossos próprios discursos. No primeiro, de caráter contextual, discorreremos sobre os encontros iniciais com o campo de pesquisa, relacionando-os com os movimentos da pesquisa-ação. O segundo item aborda as concepções de Educação Especial e de inclusão escolar presentes nos discursos das políticas e dos professores, refletindo sobre as racionalidades inerentes e apontando o potencial da racionalidade comunicativa de Habermas (2012). Já o terceiro item apresenta reflexões sobre o desenrolar do processo de inclusão escolar, ou seja, enfatiza as práticas que materializam tal processo.

7.1 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ESCOLA E O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DAS DEMANDAS

Com a intenção de contextualizar o movimento de pesquisa dentro da escola, trazemos neste item quatro situações vividas que marcaram nossos primeiros contatos com os profissionais da escola e moldaram a própria pesquisa, na medida em que, tratando-se de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, estávamos abertos para delinear-la juntamente com os demais participantes. A primeira situação expõe nosso primeiro contato com a escola; a segunda situação demonstra o desafio de encontrar e ocupar o nosso lugar de pesquisadora; a terceira situação apresenta demandas indicadas pelos profissionais ao remeterem-se aos alunos PAEE; e, por fim, a quarta situação narra nossa participação em uma formação dentro da escola.

A primeira situação diz respeito ao nosso primeiro contato com a escola, que se deu em maio de 2018, numa reunião com as duas coordenadoras do turno matutino, pois pedagogos e diretor não estavam presentes nesse dia. A equipe já nos aguardava, pois atuamos como pedagoga naquela instituição do ano de 2016 até meados de 2017, quando iniciamos o mestrado.

Após recepção calorosa e um rápido café da manhã, já por volta das 8 horas, depois de finalizarem a entrada de alunos e o atendimento a uma mãe, começamos nossa conversa. Expliquei que o interesse é a Educação Especial com foco na inclusão em sala de aula comum e não no AEE. As coordenadoras, por sua vez, relataram que estão com muitos problemas de alunos com dificuldades de aprendizagem e que achavam que a pesquisa ajudaria bastante nisso. Reiterei o foco da pesquisa, mas considerei que talvez fosse possível contribuir. Pedi, então, que me contassem como estavam as coisas na escola, pois percebi, já na entrada, a presença de muitos profissionais diferentes. “Quase ninguém ficou!” — disse uma delas. Nos minutos seguintes, até sermos interrompidos por uma professora e depois por um aluno que solicitava material, elas me falaram sobre os desafios com os novos profissionais. Primeiro, disseram sobre a falta de integração que percebiam entre os professores, os relacionamentos estavam estranhos, frios. Mesmo tendo o planejamento integrado, com outros colegas de turma, as professoras não “sentavam juntas” para planejar. Ponderavam, ao mesmo tempo, que isso podia ser resultado tanto dessa renovação da equipe, quanto da exoneração de professores por certificados falsos. A escola perdeu duas professoras de Arte e uma professora do 4º ano. [...] Uma das coordenadoras me levou de sala em sala para conhecer professores e turmas. Depois me apresentou para aqueles que estavam na sala dos professores (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2018).

De fato, além do corpo técnico-pedagógico, dos 22 professores da escola, somente seis – quatro de sala comum e um de Educação Física – já tinham trabalhado lá nos anos anteriores. Essa realidade colocava-se como um desafio para a construção de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nos dias que se seguiram, procuramos ficar mais tempo na sala dos professores para conhecê-los. As conversas informais iam nos aproximando aos poucos, bem como o apoio dos colegas que falavam sobre nosso trabalho. Aos poucos, encontrávamos brechas nos planejamentos e íamos conversando sobre as demandas da escola, das turmas, dos professores, conseguindo, inclusive, acompanhar algumas aulas em quatro turmas diferentes. Podemos dizer que começávamos a experienciar o desenvolvimento dos espaços discursivos (CARVALHO, 2018).

De modo geral, os professores aproveitavam nossa presença para falar sobre seus desafios e pedir nosso apoio pedagógico, como apresentamos na segunda situação:

Hoje acompanhamos, mais uma vez, a aula numa das turmas de primeiro ano. Na terceira aula, durante o PL, a professora diz que quer conversar comigo e pede dicas, afirmando ser nova na profissão. Reclama que os alunos são muito agitados. Cuidadosamente, sugerimos que ela faça combinados com a turma e que os exponha em cartaz na sala. Falamos também da possibilidade de criar o hábito de expor para os alunos a rotina do dia, o que pode ajudar a diminuir a ansiedade e dar sentido as atividades que eles irão desenvolver. Perguntamos se ela não costumava fazer uma acolhida com uma história ou música e ela disse pensar que na EMEF não se fazia isso. Enfatizamos a importância da ludicidade, afinal eram aulas para crianças de 5 ou 6 anos. A professora, então, pediu nossa ajuda para planejar e fazer essas atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 26/06/2018).

Percebíamos, durante as aulas que participamos, que as professoras buscavam orientações de cunho pedagógico geral, sendo que poucas foram as vezes que nos procuraram para falar especificamente sobre o trabalho com os alunos PAEE: pediam dicas, opiniões e até mesmo para que enviássemos bilhetes e conversássemos com as famílias. Enquanto pesquisadora, cuidávamos para não exercer a função de pedagoga e vivíamos o desafio de nos integrar ao grupo de um outro lugar, no lugar de um pesquisador externo, mas ao mesmo tempo implicado (BARBIER, 2007), que participa e contribui.

A terceira situação diz respeito às demandas apresentadas pelos profissionais, engloba falas externadas em espaços-tempos diferentes, mas que nos instigavam porque frequentemente giravam em torno da ideia de falta para se referir aos alunos PAEE: ora falta apoio da família, ora falta medicação, ora faltam estagiários, ora falta formação.

Tem criança que vem sem remédio e aí fica complicado... (COORDENADORA, DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2018)

A aluna C. é repreendida pela professora por colocar um objeto na boca. Imediatamente, cospe e o joga no lixo. A professora vira-se para nós e diz: "Tá vendo? Ela precisa de um estagiário!" (DIÁRIO DE CAMPO, 13/06/2018).

Os pais não veem nada! Aqui é muito problema, muita criança que a avó cria e isso influencia muito neles (PROFESSORA DE SALA COMUM, DIÁRIO DE CAMPO, 13/06/2018).

Quando tem uma criança com deficiência mental, professor regente tem uma formação? A maioria não tem! (PROFESSORA DE SALA COMUM, DIÁRIO DE CAMPO, 10/07/2018).

Eram tantas questões diferentes, mas que em grande medida enfatizavam aspectos externos à escola e ao trabalho pedagógico, pois, mesmo quando falavam sobre a formação de professores, a tendência era referir-se às formações oferecidas ou não pela Sedu/Serra. Refletíamos sobre como os profissionais estavam concebendo a Educação Especial e a inclusão escolar de seus alunos: o que os professores viam para além da falta? O que tinham, ou sabiam, ou podiam esses alunos e que não estava sendo lembrado pelos professores? O que havia em suas práticas pedagógicas e que eles mesmos não estavam considerando?

A quarta situação, momento bastante significativo para o desenrolar desta pesquisa, ocorreu numa formação na escola. tendo em vista nossa primeira conversa com as coordenadoras, fomos convidados para contribuir com o momento formativo, fazendo uma fala sobre a importância da colaboração para o trabalho pedagógico. Alguns trechos do diário de campo revelam situações que chamaram nossa atenção naquele momento:

A pauta da reunião incluía: a) lanche compartilhado (levado pelos próprios profissionais); b) Dinâmica dos balões (desenvolvida pela coordenadora); b) “A importância da colaboração na escola” (diálogo com a pesquisadora); c) Apresentação do Projeto “Valores” (realizado pelo pedagogo). A sala utilizada pela escola como um auditório foi organizada e enfeitada pela equipe técnica com cartazes contendo frases motivacionais e sugestões de painéis para as salas de aula. Houve certa tensão no momento do lanche compartilhado, nem todos os profissionais contribuíram e alguns sentiram-se constrangidos em participar. Fui incumbida de chamar os professores que ainda não haviam se dirigido para a sala em que a reunião se realizaria. Nesse momento, cerca de cinco professoras estavam na sala dos professores e explicaram que, como não levaram o lanche, aguardariam o término desse momento no local. Eu disse que não tinha problema, pois nem todos que lá estavam conseguiram levar, e que outras oportunidades surgiriam durante o ano. Mesmo com minha insistência, apenas uma professora me acompanhou. Percebi que mesmo estando na sala, muitos professores permaneciam sentados e não participaram do momento informal de lanche e conversa. [...] Com a dinâmica, muitas expressões, antes sérias, abriram-se em sorrisos. [...] A coordenadora disparou então uma reflexão sobre a dinâmica, relacionando-a às atividades docentes e à necessidade de união do grupo para superar as dificuldades. Mencionou a situação do lanche, dizendo: “Vocês viram? O lanche sobrou! Tem gente que não trouxe porque não teve tempo de fazer e nem de comprar. Mas se não deu para trazer hoje, pode trazer na próxima vez. E quem trouxe hoje pode ter dificuldade em trazer na próxima vez! Então isso não é motivo para não participar, porque o lanche é coletivo, compartilhado e a ideia é dividir mesmo”. [...] Fiz uma fala sobre o lugar do eu e do nós na escola, baseada sobretudo em Meirieu (2005), Passos (2011) e Ambrosetti (2011). Iniciei considerando que precisamos saber quais são os valores que temos enquanto profissionais e enquanto escola, perguntando: “A escola é lugar do ‘eu’ ou do ‘nós’? [...] Apresentei imagens, charges, tirinhas, sempre com o objetivo de disparar discussões. Mas o grupo

estava bastante introvertido e alguns professores limitavam-se a responder de forma objetiva: “Sim”, “Não, não é possível” [...]. Minha fala enfatizou a necessidade da colaboração no espaço escolar, destacando como um processo que além de ajudar no enfrentamento das dificuldades vivenciadas em sala de aula, promove o crescimento profissional dos professores, pois na medida em que eles dialogam sobre suas práticas, buscando refletir de forma crítica e coletiva, estão envolvidos também com seu próprio processo de formação continuada. O slide que apoiava minha conclusão era acompanhado por uma imagem com quatro pessoas segurando peças de um quebra-cabeça colorido que encaixava perfeitamente, formando uma espécie de mesa redonda. Nesse momento, uma professora disse: “Nessa figura, cada pessoa tem uma cor, mas a peça que elas seguram para encaixar é de outra cor. Elas já fizeram trocas entre elas e com isso conseguem um encaixe perfeito!” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/05/2018).

Esse momento evidenciava o que as coordenadoras já tinham constatado: as relações interpessoais precisavam ser estreitadas para que os professores pudessem compartilhar e refletir de maneira mais coletiva sobre suas práticas. A interação alcançada via dinâmica e a interpretação da professora quanto à imagem, cujo encaixe perfeito era resultado da troca entre os sujeitos, eram indícios de que ao menos alguns deles estavam abertos. Uma questão nos instigava: como falar da inclusão dos alunos PAEE se os próprios professores não pareciam se sentirem incluídos na escola? Talvez, no contexto dessa escola, a inclusão do outro deveria incluir, também, esses profissionais.

Os desafios eram muitos, porque a organização escolar possível naquele momento não favorecia a comunicação e, conseqüentemente, as relações entre os docentes. Observávamos que os professores tinham poucos espaços na escola para dialogar sobre suas práticas. A troca constante de alguns profissionais e o adoecimento e afastamento de outros exigia a reorganização dos planejamentos, o que dificultava diálogos sistematizados com pedagogos e com os colegas que lecionavam nas mesmas turmas. O calendário escolar praticamente não contemplava formações de professores dentro da escola. Mas os profissionais desejavam e precisavam desses espaços e reforçavam isso nas entrevistas e nos questionários.

Essas questões mobilizavam nossas conversas e reorientavam nossa pesquisa, se tínhamos inicialmente como foco a colaboração com os profissionais em momentos da formação continuada na escola e/ou nos planejamentos, começávamos a pensar, junto com os profissionais, em alternativas. Procurávamos, assim, pela via da colaboração, negociar o processo investigativo, construindo entendimentos mútuos com os profissionais da escola, pois concordamos com Almeida (2010, p. 157) que “[...] a negociação é possibilitada pela busca de entendimentos mútuos entre os participantes da ação, na perspectiva da racionalidade comunicativa”. Avaliávamos e negociávamos os interesses da pesquisa (BARBIER, 2007), procurando chegar a um acordo comum que contribuísse, de algum modo,

com a inclusão escolar dos alunos PAEE, o que para Almeida (2010) já pode ser considerado uma ação comunicativa.

Embora tenha começado desde os nossos primeiros contatos com a escola, esse processo de negociação esteve presente durante toda a pesquisa. Realizávamos, assim, nesse momento, um movimento concomitante de compreensão-participante e de negociação das demandas e interesses relacionados ao processo de inclusão escolar. Considerávamos indispensável conhecer as concepções docentes acerca da Educação Especial, pois para nós são elas que fundamentam as práticas pedagógicas destinadas ao público-alvo dessa área. Desse modo, abordaremos, respectivamente, nos próximos itens: as concepções inerentes aos discursos dos documentos legais e dos profissionais da escola e o processo de inclusão dos alunos PAEE na escola acompanhada.

7.2 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE INCLUSÃO PRESENTES NOS DISCURSOS LEGAIS E NOS DISCURSOS DOS DOCENTES: A RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO PRINCÍPIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Ao nosso ver, em alguns momentos, os conceitos de Educação Especial, de inclusão escolar e de Educação Inclusiva são complementares, mas representam significados distintos, levando, conseqüentemente, a práticas pedagógicas e resultados educacionais também distintos. Isso porque partimos do pressuposto de que as concepções dos professores sobre temas correlatos à inclusão escolar têm influência direta em suas práticas pedagógicas, pois, para nós, essas não se dão num vazio prático e são carregadas de intencionalidade e, portanto, de concepções teóricas (FRANCO, 2015). A depender das concepções adotadas, as práticas pedagógicas podem continuar reproduzindo processos de dominação (FRANCO, 2015) e excluindo os alunos PAEE dos processos de ensino-aprendizagem, ao invés de se tornarem inclusivas. Daí a necessidade de refletir sobre as concepções de Educação Especial presentes nos discursos legais e o rebatimento que têm nos discursos e práticas dos profissionais da escola.

Mas, afinal, o que temos entendido por Educação Especial e por inclusão escolar? Quais são as concepções que sustentam os discursos das políticas e dos profissionais que colocam as políticas em ação? O que revelam essas concepções? Essas são algumas reflexões que pretendemos fazer neste item. Estamos cientes, no entanto, de que essas concepções estão entranhadas em todos os discursos e práticas pedagógicas e que emergirão em diferentes

momentos e falas dos profissionais, o que significa que atravessarão toda a discussão feita neste capítulo.

Como ponto de partida, servimo-nos da pesquisa comparada sobre as políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência visual nos municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, todos integrantes da Região Metropolitana da Grande Vitória, na qual Melo (2016) apresenta um panorama geral da Educação Especial nos municípios estudados, possibilitando-nos algumas inferências sobre a situação na Serra. Apoiado em outros estudos, o autor afirma que na, “[...] história da Educação Especial desses municípios, as políticas públicas de atendimento ao seu público-alvo e/ou seu fortalecimento guardam forte relação com a criação dos setores responsáveis” (MELO, 2016, p. 96). A Serra aparece como a única exceção entre os municípios pesquisados pelo autor, pois, embora tenha criado, ainda na década de 1990, um setor de Educação Especial, não existia, até o ano de 2013, uma política ou diretriz norteadora para a área no município, levando-o a afirmar que, diferente dos outros municípios, a Educação Especial no caso serrano ainda não havia “deslanchado”.

No entanto, conforme ressaltado na pesquisa de Melo (2016), não podemos desconsiderar o documento intitulado “Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” (SERRA, 2008), pois ele emerge como um primeiro movimento para a Educação Especial na Serra, na medida em que possui um item específico abordando a modalidade de ensino e demarcando o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais²⁷ a partir de um viés pedagógico. De acordo com esse documento, a

[...] Educação Especial vem se colocando como um caminho para a efetivação da inclusão educacional. O paradigma da inclusão se constitui em uma perspectiva que concebe as diferenças humanas como possibilidades específicas de ser e estar em meio a uma sociedade padronizada (SERRA, 2008, p. 19).

O documento define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que visa afirmar serviços e recursos pedagógicos favorecedores da aprendizagem. Tal qual a legislação nacional, o texto municipal destaca pontos cruciais para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, como a garantia de permanência com participação e aprendizagem dos alunos PAEE e um AEE articulado com o ensino comum durante toda a escolarização, podendo perpassar, inclusive, outras modalidades de ensino, como pode-se observar nos excertos a seguir:

²⁷ Nomenclatura usada no documento para designar os alunos que hoje compõe o PAEE.

A Educação Especial / Inclusiva pressupõe Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a disponibilização de serviços e de recursos próprios para dar suporte e orientação aos alunos e professores. Tal atendimento trata da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidades em seus diferentes níveis para eliminar barreiras e possibilitar a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento deve estar **articulado com a proposta pedagógica do ensino comum durante todo o processo de escolarização.**

Desse modo, a **Educação Especial / Inclusiva** deve constituir-se em oferta obrigatória dos sistemas educacionais, de forma a **garantir o acesso e a permanência do aluno com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino.** Igualmente importante é a ação da Educação Especial / Inclusiva vinculada às modalidades de Jovens e Adultos, à educação profissional, à indígena, à do campo e à quilombola, dentre outras, buscando a promoção de oportunidades de escolarização, a formação para o mundo do trabalho e o efetivo exercício da cidadania (SERRA, 2008, p. 20, grifo nosso).

Vale destacar que, algumas vezes, esse documento faz uso da nomenclatura Educação Especial/Inclusiva, acoplando dois conceitos importantes para a área educacional, mas também distintos. Em nossa análise, trata-se de uma demarcação da perspectiva adotada pela Educação Especial no município, mas que pode causar alguns entendimentos equivocados, tendo em vista que a barra oblíqua pode ser usada com diferentes funções, como indicar a relação entre os termos ou mesmo uma separação ou exclusão de um deles. Tratando-se de conceitos amplamente utilizados e apropriados pelo senso comum, consideramos importante conhecer como vêm sendo concebidos nesse documento:

Considerando os desafios que ainda se nos apresentam, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho com a **educação especial** no município da Serra, optamos por destacar essa educação em nossas orientações curriculares como forma de fazer sobressair **um aspecto da educação inclusiva** que precisa de contínuas reflexões e ser reafirmado como um direito em todos os níveis de ensino. (SERRA, 2008, p. 17, grifos nossos).

A educação inclusiva implica a compreensão sobre um processo que não se restrinja, apenas, à relação professor-aluno, mas que seja concebido como um **princípio de educação para todos** e de **valorização das diferenças que envolvem toda a comunidade escolar** (SERRA, 2008, p. 19, grifo nosso).

A ideia de educação para todos sobressai-se nos discursos educacionais a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e “[...] expressa uma focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta de suas diferenças individuais” (GARCIA, 2004, p. 73), classificadas nesse mesmo documento como necessidades educacionais especiais (NEE), nomenclatura adotada pela Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001b), que também coloca como eixo central a garantia de uma educação de qualidade para todos.

O termo NEE foi bastante utilizado no Brasil e esteve presente nas legislações nacionais até 2008, ou seja, até a aprovação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008a). Tendo sido publicado, no mesmo ano dessa política nacional, o documento que apresenta orientações curriculares da rede de ensino da Serra não conseguiu contemplar totalmente essa alteração e ainda utilizou a expressão necessidades educacionais especiais para designar os alunos hoje considerados PAEE:

Os alunos com **necessidades educacionais especiais** apresentam **deficiências**, ocasionando comprometimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; alunos com **transtornos globais de desenvolvimento**; e alunos com **altas habilidades/ superdotação** (SERRA, 2008, p. 20, grifo nosso).

Nota-se, assim, a presença do termo NEE – público-alvo da educação inclusiva – seguido de designações mais específicas: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação – público-alvo da Educação Especial, de acordo com a PNEE-PEI (BRASIL, 2008a).

Dessa forma, podemos afirmar que coexistem, na “Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” (SERRA, 2008), duas concepções educacionais que, embora distintas, estão inter-relacionadas: Educação Especial e educação inclusiva. É preciso ressaltar, no entanto, que se trata de um documento de 2008, mesmo ano da PNEE-PEI (BRASIL, 2008a) que trouxe em seu bojo muitas mudanças conceituais. A “Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” (SERRA, 2008) ilustra um momento histórico de transição.

A Educação Especial é, nesse caso, tomada como “[...] um aspecto da educação inclusiva” (SERRA, 2008, p. 17) e essa, por sua vez, como uma categoria mais ampla, que engloba a própria Educação Especial, mas não se restringe ao seu público-alvo, conforme as legislações nacionais e a literatura científica. Obviamente essa mesma relação se observa nas legislações nacionais, o que leva Bueno (2012, p. 290), em análise sobre as políticas de Educação Especial, a argumentar que a educação dos alunos PAEE no caso brasileiro está atrelada

à implementação de políticas que possam incluir a todos os alunos, ou seja, a busca de melhor qualidade de escolarização de alunos com deficiências ou distúrbios deve se subordinar à melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje chega à escola básica.

A Resolução CMES nº 193/2014 (SERRA, 2014) supera a questão conceitual de NEE para referir-se ao PAEE e avança, em consonância com a legislação nacional:

Art. 2º A Educação Especial é uma modalidade de ensino que busca garantir serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (SERRA, 2014).

De todo modo, de acordo com Mendes (2018, p. 60), educação inclusiva é um termo que “[...] na literatura nacional, assumiu o conceito de ‘escola para todos’, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela sociedade e pela escola, considerados, assim, como estudantes com ‘necessidades educacionais especiais’. Dessa forma, a educação inclusiva, em muito sustentada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), relaciona-se à ideia de diversidade, englobando um conjunto de diferenças de ordem física, emocional, linguística, social, étnica, cultural etc.

Já a Educação Especial é concebida como uma modalidade de ensino voltada para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de um grupo específico de sujeitos que ao longo da história também sofreram processos de marginalização e de exclusão: as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (MENDES, 2018). Assim, embora a Educação Especial possa ser compreendida em sua estreita relação com a educação inclusiva, não podemos renunciar à particularidade de seus sujeitos, sendo necessária a defesa dos

[...] direitos dessa parcela da população de cerca de seis milhões de crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento, dos quais apenas cerca de 900 mil estão nas escolas (especiais e/ou comuns) e sem ainda receber a educação a que tem direito (MENDES, 2018, p. 63).

Concordamos, assim com o argumento de Mendes (2018, p. 62) de que termos como “educação inclusiva”, “inclusão educacional” ou mesmo o uso isolado do termo “inclusão” ganham contornos demasiadamente genéricos no senso comum e acabam por “[...] não descrever o que está em jogo quando se fala da escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares”. Isso leva à necessidade da adjetivação da palavra inclusão, quando houver o objetivo de referir-se ao público-alvo da Educação Especial. Nesse caso, concordamos com Mendes quanto ao uso do termo **inclusão escolar** que remete, especificamente, “[...] à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização” (MENDES, 2018, p. 62) desse alunado.

Evidenciamos, até aqui, algumas diferenças entre a Educação Especial e a educação inclusiva: a primeira é uma modalidade de ensino comprometida com a educação de um grupo específico de estudantes e a segunda é um princípio que contempla todos os grupos que, por razões diferentes, possam ser excluídos da escola, princípio esse que fundamenta a própria Educação Especial. Pensamos que a educação inclusiva, ao versar sobre a abertura da escola para alunos pertencentes a todas as minorias, associa-se à ideia de diversidade, enquanto a Educação Especial liga-se mais estreitamente à ideia das diferenças individuais dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (MENDES, 2018).

Para além do aparato legal municipal, consideramos relevante atentar para as concepções presentes nos discursos docentes acerca da Educação Especial. Essas concepções estão relacionadas ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE ou ao processo de inclusão de todos os alunos, cujas diferenças compõem o campo da diversidade?

Percebemos que, de modo geral, os profissionais da escola apresentam entendimento semelhante aos contidos nos documentos legais já apresentados, concebendo a Educação Especial como um tipo de intervenção pedagógica voltada para alunos específicos, os que compõem o grupo PAEE, algumas vezes reduzidos a alunos com deficiências, outras ampliados a alunos com NEE ou, ainda, intitulados “alunos especiais”:

Ensino através da proposta pedagógica elaborada, diversificada para atender todos alunos identificados público-alvo da mesma [Educação Especial] (PEDAGOGO, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).

É um ensino planejado de acordo com as necessidades dos alunos com o objetivo de facilitar o aprendizado, usando os recursos e materiais específicos (PROFESSORA, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).

É a educação que atende o público-alvo com necessidades especiais, onde as propostas e práticas pedagógicas são direcionadas no intuito de colaborar na formação social do indivíduo garantindo seus direitos resguardados em lei (PROFESSORA, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).

[...] É a educação que atende um público-alvo com necessidades especiais, podendo ser física ou cognitiva (PROFESSORA, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).

O objetivo da Educação Especial é preparar o educador para atender alunos especiais (PROFESSORA, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).

A modalidade é identificada pelos profissionais da escola como uma prestação de serviços com uso de recursos pedagógicos favorecedores dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos que, por razões não mencionadas, necessitam de intervenções pedagógicas

diferenciadas. Porém, encontramos profissionais que, ao definirem a Educação Especial, relacionam essa modalidade ao trabalho executado estritamente pelo professor da área ou ao AEE:

Educação Especial é quando um profissional preparado dá assistência aquele aluno que necessita de um olhar diferenciado (PROFESSORA, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).

[Educação Especial] É o Atendimento Especializado Educacional a pessoas com necessidades especiais (PROFESSORA, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO).

Essas falas indicam uma visão segregacionista, pois, ao enfatizar o aspecto individualizado, desconsidera a articulação com o ensino comum. Nesses casos, o responsável pela aprendizagem dos alunos PAEE parece ser exclusivamente o professor de Educação Especial, o que pode revelar uma visão clínico-assistencialista acerca dos processos de ensino-aprendizagem voltados a esse público (MAGALHÃES, 2003; JESUS *et al.*, 2010).

O indício da perspectiva clínico-assistencialista encontrado nos discursos acima é revelado, sem reservas, por outra professora, em uma resposta que evidencia a assunção de uma perspectiva instrumental, que subjuga o aspecto pedagógico, tão ressaltado nos documentos legais municipais da Educação Especial. Acreditamos que essas ideias reduzem o trabalho docente e a prática pedagógica a um fazer de cunho técnico-instrumental (TARDIF, 2013), diminuindo e desumanizando professores e alunos, algumas vezes considerados incapazes de aprender:

[Educação Especial é] trabalhar com alunos portadores de alguma necessidade, de forma que eles consigam se integrar ao ambiente escolar, familiar e qualquer outro grupo social e também, quando possível, fazer a escolarização (PROFESSORA, QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO, grifos nossos).

A predominância da racionalidade instrumental leva-nos a pautar nossas ações a partir de critérios de sucesso e eficiência e conseqüentemente afasta-nos da ética (BANNELL, 2006) e da busca pela emancipação humana enquanto emancipação da própria sociedade. Na fala da professora exposta acima, a ideia de se escolarizar quando possível parece-nos perigosa: quem define quando e o que é possível? Parece não haver uma aposta pedagógica na possibilidade de aprendizagem e, centrada nas impossibilidades ou nos *déficits* desses estudantes, a professora pode estar considerando suficiente promover a “[...] socialização no espaço escolar [...] em detrimento de seu direito à aprendizagem” (SOARES, 2015, p. 86).

Vale destacar que essa última fala faz alusão ao conceito de integração escolar, movimento que predominou até a década de 1990 no Brasil, associando-se, em grande medida, ao viés

clínico-assistencialista que prevalecia na Educação Especial até essa época. Garcia (2004) alerta que, apesar do conceito integração ter sido compreendido como acesso dos alunos, antes segregados em instituições especializadas, às escolas comuns, em grande medida serviu para continuar designando tais instituições como possibilidade de integração. Houve, assim, diferentes formas de integração no país:

[...] sob o princípio da integração ocorreram, de fato, muitas educações diferentes, altamente racionalizadas pela concepção e intervenção de profissionais especializados que, ao avaliar o desempenho e desenvolvimento dos alunos, definiam, e ainda definem, quem poderia estar nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional. Também cabe registrar que os serviços de educação especial previstos pela política de integração, nomeadamente as classes especiais, atendiam muitos alunos sem diagnósticos de deficiência, aqueles que nos processos pedagógicos eram identificados com dificuldades na aprendizagem (GARCIA, 2004, p. 42).

Aparentemente, a perspectiva da integração escolar, embora superada nas legislações e na literatura acadêmica pertinente, ainda persiste e sustenta discursos na escola. De todo modo, os profissionais da escola têm ciência quanto ao direito de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos PAEE em escolas comuns e, como apresentado em falas anteriores, concebem a Educação Especial como uma intervenção pedagógica voltada para alunos cujas diferenças exijam um olhar e um trabalho diferenciado. Mas de que diferenças os professores estão falando?

Sabemos que essas diferenças, quando tomadas de forma ampla, vinculam-se à ideia de diversidade e de educação inclusiva. Assim, corre-se o risco de deixar em segundo plano a Educação Especial e o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo dessa modalidade (MENDONÇA, 2013). A partir das definições feitas pelos professores expostas neste item, levantamos as seguintes questões: o que os profissionais da escola têm entendido por necessidades educativas especiais? Quais são as concepções de diferença e de diversidade que têm balizado as práticas pedagógicas desses profissionais? Para quem tem se destinado efetivamente ações da Educação Especial na escola?

Instigados por essas questões, solicitamos aos professores a escrita de narrativas que contemplassem os temas diversidade e diferença na escola. Dado o caráter voluntário das narrativas, apenas seis professores deram o retorno esperado,²⁸ mas essa temática também

²⁸ Em geral, as narrativas das professoras foram bastante sucintas, mas buscaram definir os termos solicitados e conjuntamente explicar como trabalhavam com a diversidade e a diferença na escola. As concepções presentes nas narrativas foram posteriormente apresentadas e discutidas com os profissionais da escola que participaram do curso de extensão.

permeou alguns de nossos diálogos com esses e outros profissionais, tendo ainda guiado nossas observações na escola.

No que se refere aos conceitos de diversidade e diferença, os professores demonstraram certa dificuldade em apresentar uma definição substantiva e, de modo geral, optam por uma aglutinação, tratando-os como sinônimos. Tais significações foram usualmente realizadas a partir de exemplos:

*A diversidade e a diferença são temas que abordam as **diferenças sociais** que necessitam ser discutidas e debatidas entre os sujeitos (educandos) e os grupos: sociais, educacionais, familiares e culturais (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, grifo nosso).*

Há, também, nas explicações das professoras, uma tendência em associar diversidade e diferença às questões sociais, culturais e étnico-raciais, sem nenhuma menção às diferenças individuais dos alunos público-alvo da Educação Especial – sejam elas físicas ou relacionadas aos diferentes percursos de aprendizagem. Esse fato ocorreu tanto na narrativa da professora de Educação Especial, exposta anteriormente, quanto das professoras de sala comum, como exemplificado abaixo:

*[...] diversidade e diferença encontram-se presentes no nosso dia a dia e também dentro do ambiente escolar, onde aflora com mais intensidade as **diferenças sociais e culturais** vividas pela comunidade escolar. Contudo, refletir e debater a **diversidade cultural** e o **currículo escolar** é de alguma forma possibilitar a revitalização da identidade, das **relações étnico-raciais**, da autoimagem e autoestima (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).*

Acreditamos que a junção dos termos “diversidade” e “diferença”, seguidos das breves definições, deve-se, em grande medida, ao fato de o conceito de diversidade ter sido, nos últimos anos, amplamente difundido na área educacional para designar, de forma bastante abrangente, o conjunto das diferenças humanas. Isso pode ter levado as professoras a tal confusão. No entanto, embora diversidade e diferença – assim como Educação Especial e educação inclusiva – estejam intrinsecamente relacionadas, são conceitos distintos, sendo essa compreensão importante para os profissionais da educação.

É preciso ressaltar que o próprio conceito de diversidade é uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças e, como tal, vincula-se “[...] às relações de poder, aos processos de colonização e de dominação” (GOMES, 2007 *apud* MENDONÇA, 2013, p. 256). Nessa perspectiva, a luta pela diversidade deve ser também uma luta pelos direitos humanos, exigindo a promoção e a defesa das diferenças. Dessa maneira, concordamos com

Mendonça (2013) que a adoção do conceito “diversidade” requer a assunção de uma postura responsável, na medida em que “[...] a luta mais geral pelos direitos humanos não deve ofuscar as lutas mais específicas pelos direitos de segmentos da sociedade, em especial aqueles que foram ou são atingidos por injustiças historicamente instaladas na sociedade” (MENDONÇA, 2013, p. 256).

Sacristán (2002) contribui com a ideia de que a diversidade pressupõe a diferença, alertando-nos que a diferença, histórica e socialmente construída, por vezes é transformada em desigualdade, pois, para além de constituir-se na manifestação das singularidades “do ser único que cada um é”, é também uma “[...] manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais” (SACRISTÁN, 2002, p. 14). Como fato social, tal manifestação da diferença se dá também na escola, sendo por vezes acentuada ou mascarada pelas práticas pedagógicas que podem diversificar, homogeneizar, equiparar ou acarretar desigualdades nos processos de produção/apreensão do conhecimento.

É interessante notar que apenas uma professora de sala comum contemplou em sua narrativa os alunos público-alvo da Educação Especial, elaborando definições diferentes para os conceitos solicitados. Para ela,

[...] diversidade é ter respeito ao próximo independente de sua raça, religião, cultura, entre outros. Diferença seria a inclusão, ou seja, conviver com alunos com algum tipo de deficiência física ou intelectual (PROFESSORA DE SALA COMUM C, grifos nossos).

Dessa maneira, a professora associou ao conceito de diversidade as diferenças sociais e culturais, enquanto ao conceito de diferença apenas a questão da deficiência, relacionando-a à ideia de inclusão. Os exemplos utilizados para descrever a diversidade aproximam-se da perspectiva aqui adotada, mas há uma simplificação do conceito de diferença, mesmo que aproximando-se de parte do grupo de alunos que compõem o PAEE. Vale refletir também sobre a ideia de inclusão presente nessa narrativa: estaria a professora referindo-se à inclusão escolar?

Concebemos, aqui, inclusão escolar como um princípio (AINSCOW, 2009) que precisa ser assumido pelas escolas e seus professores, num processo contínuo de comprometimento com a busca das garantias de acesso, permanência e a aprendizagem dos alunos PAEE às escolas comuns (BRASIL, 2008a). Enfatizamos, tal qual posto por Mendes (2018), o uso do termo “escolar” para demarcar a escola comum como o espaço de direito desse processo de inclusão.

No caso da fala anterior, a afirmativa da professora leva-nos a entender que a inclusão seria apenas convivência com alunos com deficiência, podendo ser garantida pelo acesso à matrícula, desconsiderando um dos pilares fundamentais da inclusão escolar: o direito de aprender dos alunos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação (MELO; MAFEZONI, 2019). É preciso perguntar se a escola tem se assumido como local privilegiado no processo de produção/transmissão de conhecimento e se a educabilidade de todos tem sido tomada como princípio (MEIRIEU, 2005).

De maneira geral, podemos inferir que os critérios usados pelos professores nas definições de diversidade e diferença aproximam-se muito mais da perspectiva de educação inclusiva (cujo lema “educação para todos” abrange a inclusão de todos os sujeitos e grupos marginalizados) do que da perspectiva de inclusão escolar (que, na perspectiva aqui adotada, compreende os alunos público-alvo da Educação Especial), o que reforça a importância de adjetivação do termo “inclusão”, bem como a compreensão dos distintos sentidos que cada expressão pode carregar. Como já sinalizado, quando usado de forma genérica, o termo “inclusão” leva a uma confusão entre os sentidos do senso comum e os sentidos utilizados em diversas disciplinas científicas (MENDES, 2018). Com isso, corre-se o risco de apagar as diferenças de determinado grupo, promovendo ou acentuando as desigualdades (SACRISTÁN, 2002).

Esse alerta ganha força quando analisamos a explicação da professora de Educação Especial, que defende a importância da mediação e da interação para desenvolver o respeito e a superação das diferenças que, mais uma vez, emerge ligada à ideia de educação inclusiva (MENDES, 2018):

*Os dois temas [diversidade e diferença] necessitam de um mediador para que se construam os processos de interação/conhecimento entre os sujeitos e os grupos para que os mesmos se **respeitem e superem suas diferenças** locais e mundiais (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, grifo nosso).*

Chama nossa atenção a escolha da palavra “superação” que, embora não pareça ser o propósito da professora, ao invés de valorizar as diferenças, acaba por subjugar-las. No dicionário, encontramos como sinônimos referências a termos como “vencer”, “sobressair”, “dominar”, “submeter” etc. que, ao nosso ver, são prejudiciais para o processo de inclusão escolar ou para o trabalho com qualquer diferença na escola. Mais do que isso, pensamos que a defesa da diversidade não deve jamais perpetuar processos de dominação e/ou exclusão na escola ou na sociedade, nem mesmo ser usada para mascarar as diferenças (SACRISTÁN, 2002). Daí a importância de atentarmos-nos às concepções que norteiam nossas práticas pedagógicas, carregadas de intencionalidades (FRANCO, 2015).

Em Habermas (2004, p. 106 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 55) encontramos que “todo agir é intencional” e, portanto,

[...] nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas, pelo contrário, constitui-se sempre em face dos interesses que são desenvolvidos a partir das necessidades naturais da espécie humana e que são configurados pelas condições históricas e sociais. Os interesses surgem de problemas que a humanidade enfrenta e a que tem que dar respostas. Os interesses são estruturados por processos de aprendizagem e compreensão mútua.

Perguntamos, então, o que a professora quer dizer com respeito e superação das diferenças? É possível, ao mesmo tempo, respeitar e superar as diferenças? Seriam tais diferenças inerentes à própria condição humana? E quando se tratam de diferenças físicas e/ou comportamentais inerentes ao indivíduo? É possível falar em respeito e superação das deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento e/ou das altas habilidades/superdotação? É evidente que se trata de uma visão que segue na contramão dos documentos legais nacionais e municipais, que tendem a apontar as diferenças dos sujeitos PAEE como possibilidades de enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, conforme aponta a “Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” (SERRA, 2008):

Para que essas tentativas se transformem em ações reais, é preciso **superar as concepções lineares da deficiência**. O cerne não deve concentrar-se nela, mas nas **potencialidades**, pois indivíduos que apresentam uma mesma deficiência apresentam avanços diferenciados (SERRA, 2008, p. 21, grifos nossos).

Dessa forma, precisamos estar atentos quanto ao que temos concebido, enquanto profissionais da educação, como diferença e diversidade, bem como as razões que nos levam ao uso dos termos, pois, como já exposto, esse uso não é neutro e pode servir tanto para a perpetuação de relações de poder historicamente construídas, quanto para a afirmação das diferenças como constituintes da própria humanidade. A assertiva de Sacristán (2002, p. 15, grifo nosso) ilustra bem essa questão:

A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. **A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa**. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade.

Nota-se que, embora Educação Especial, educação inclusiva e inclusão escolar sejam conceitos amplamente difundidos na área educacional, inclusive nas políticas e nos programas

governamentais, os professores, que cotidianamente lidam com a diversidade e com a diferença dentro das escolas, apresentam pouca clareza no que se refere a tais concepções.

Parte significativa dessas concepções encontram-se ancoradas em racionalidades de cunho técnico-instrumental: aquelas que valorizam o aspecto especial individualizante da Educação Especial, seja no AEE ou na delimitação de um único profissional “preparado” com saberes específicos (de especialista), como o responsável exclusivo pela educação do PAEE, por exemplo. Nessa perspectiva, os saberes tendem a ser hierarquizados e o aspecto pedagógico inferiorizado. É possível que em suas narrativas escritas esses professores tenham reproduzido visões que, se submetidas a um processo de autorreflexão-crítica, poderiam ser transformadas (CARR; KEMMIS, 1988).

Em contrapartida, há um outro conjunto considerável de falas docentes sobre a Educação Especial que indica o compromisso com a aprendizagem dos alunos PAEE em contextos comuns: *“propostas e práticas pedagógicas direcionadas no intuito de colaborar na formação social do indivíduo garantindo seus direitos resguardados em lei”*; planejamento do ensino *“com o objetivo de facilitar o aprendizado, usando os recursos e materiais específicos”*; *“proposta pedagógica elaborada, diversificada para atender todos alunos identificados público-alvo”*. Nelas encontramos visões condizentes com o princípio de inclusão escolar, que pressupõe a adaptação da escola e não dos alunos, abrindo espaço para uma escola que se institui (MEIRIEU, 2005).

É nessa possibilidade de uma escola que se institui e se abre para a inclusão do outro (HABERMAS, 2002) que enxergamos a viabilização de uma outra racionalidade para sustentar as formas de uso e de produção de conhecimentos: a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012). Segundo Almeida (2010, p. 44), essa forma comunicativa

[...] visa à observação de expressões sobre algo no mundo, compartilhando esse algo com alguém para estabelecer consensos racionalmente motivados (HABERMAS, 2003). O intento é levar a um entendimento intersubjetivo, considerando o que cada participante do processo comunicativo pensa e argumenta sobre as questões em debate, para que todos possam posicionar-se e, como possibilidade, convergir consensos prováveis e provisórios.

Em nossa perspectiva, a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2002), ao deslocar o entendimento antes centrado no sujeito para um acordo intersubjetivo, favorece a assunção de concepções e princípios fundamentais para a construção de práticas pedagógicas e de escolas inclusivas. Sendo assim, no próximo item, lançaremos nosso olhar para o processo de inclusão escolar na escola acompanhada.

7.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR PELOS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS LEGAIS E DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA: DAS POLÍTICAS PRESCRITAS ÀS POLÍTICAS EM AÇÃO

Neste item, desenvolveremos algumas reflexões sobre o processo de inclusão escolar no contexto investigado, relacionando, mais uma vez, os discursos presentes nos documentos e os discursos dos profissionais da escola, além de nossas impressões durante nossa observação participante. Para nós, a inclusão escolar vai sendo instituída na escola acompanhada a partir das concepções docentes sobre a área da Educação Especial e seu alunado.

Num primeiro momento, interessa-nos conhecer o que dizem os documentos legais municipais sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE e quais são as principais orientações que subsidiam as práticas pedagógicas.

Novamente partiremos dos discursos contidos nos documentos legais. Encontramos algumas pistas valiosas já na “Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” (SERRA, 2008):

Nesse sentido, ações pedagógicas voltadas para uma concepção sócio-histórica de ensino e de aprendizagem devem possibilitar a inclusão dos alunos nas **práticas coletivas** desenvolvidas nos **diferentes tempos e espaços escolares**, bem como, na interação com os diferentes sujeitos (SERRA, 2008, p. 20, grifo nosso).

[...] é preciso considerar que um ambiente escolar inclusivo é aquele que garante um **ensino comum a todos**, mas **a partir de meios que favoreçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Entretanto as **ações devem ser definidas para cada situação particular e não como propostas universais e homogeneizadoras** (SERRA, 2008, p. 21, grifos nossos).

Várias estratégias podem ser pensadas no que se refere ao modo de ser e estar desses alunos nas escolas por meio de um Projeto Político Pedagógico que os levem em consideração, possibilitando as modificações necessárias em um currículo coerente com seu processo de desenvolvimento. Desse modo, **as propostas pedagógicas precisam valorizar os alunos**, tomando como ponto de partida **suas experiências e possibilidades de agir no mundo** (SERRA, 2008, p. 21, grifos nossos).

Observamos nesses trechos orientações quanto ao processo de inclusão escolar que, em nossa visão, primam pela interação com todas as diferenças presentes na escola, na sala de aula comum ou em quaisquer outros ambientes escolares que venham a contribuir com os processos de ensino-aprendizagem, sem perder de vista a garantia de um ensino comum para todos os alunos, conforme destacados nos excertos anteriores. São práticas que valorizam as diferenças e tomam-nas como possibilidades de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de todos.

Acreditamos que a potência desse documento está nas concepções inerentes às orientações postas, tomadas, ao mesmo tempo, como aposta e desafio de redimensionar “[...] nossa capacidade de agir e interagir com o conhecimento, afirmar a educação como processo de humanização, que convida [...] a criar reciprocidades capazes de subverter a lógica dos individualismos, das práticas de discriminação e de exclusão” (SERRA, 2008, p. 11). As orientações buscam de forma contundente “[...] romper com uma concepção de escola única, homogênea, contendo os mesmos sentidos e objetivos para todos (SERRA, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, as orientações curriculares aqui apresentadas não concebem o conhecimento como um produto nem mesmo expressam uma lógica instrumental que reduz as possibilidades dos diferentes saberes e fazeres como uma realidade inerte, fixa e fragmentada, mas como uma experiência histórica e culturalmente vivida e produzida, portanto, uma matéria-prima que é capaz de forjar uma nova compreensão acerca do mundo, novas sociabilidades e novas escolhas perante a vida social (SERRA, 2008, p. 14).

O conhecimento e a prática educativa assumem, nessa visão, as suas dimensões ética e política, sendo o maior desafio “[...] relacionar os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e de aprender” (SERRA, 2008, p. 14). Essa é uma forma crítica de conceber o conhecimento, que em muito se aproxima de uma racionalidade comunicativa tal como temos em Habermas (2012). Essa análise é fortalecida pelo próprio processo de construção do referido documento, que se deu via participação/colaboração de profissionais da educação da rede de ensino, instaurando, assim, uma outra possibilidade de produção de conhecimento e de produção de políticas educacionais para o município.

Não obstante a essas relevantes contribuições do documento analisado, a Educação Especial só será foco principal de um documento oficial na Serra em 2014, a partir da Resolução CMES nº 193/2014 (SERRA, 2014) que regulamenta a oferta da Educação Especial no município. Essa resolução assume a perspectiva inclusiva e aponta como ações adotadas pelo município para garantir a inclusão escolar: o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, oferta de AEE, a transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino, metodologias diferenciadas e recursos humanos especializados, acessibilidade arquitetônica, recursos materiais e tecnologia assistiva, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e acessibilidade no transporte escolar.

Além de endossar direitos como a dupla matrícula, garantindo o AEE como atendimento de ordem complementar ou suplementar com locus prioritário na sala de recursos multifuncionais da própria escola, o documento apresenta algumas orientações explícitas para

o desenvolvimento do trabalho pedagógico no município. Coloca-se como exigência para o AEE um laudo médico ou uma avaliação da equipe escolar e da equipe da Secretaria Municipal de Educação (Sedu), respaldada por relatórios, para a inclusão provisória do aluno nesse serviço, até que se tenha o laudo médico. Há também orientações quanto ao uso da sala de recursos multifuncionais, apontada como de uso exclusivo do AEE, ou seja, no contraturno escolar. Destaca-se, também, a necessidade de a Educação Especial e o AEE comporem o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e, ainda, a exigência de articulação entre o professor de Educação Especial e o professor de sala de aula comum. Os objetivos do AEE elencados no artigo 12º da Resolução 193/2014 denotam essa exigência de articulação com o ensino comum:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular dos estudantes público-alvo da Educação Especial e **garantir serviços de apoio especializados** de acordo com as suas necessidades individuais;

II – garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública Municipal de Ensino da Serra;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV – assegurar condições aos estudantes público-alvo da Educação Especial para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (SERRA, 2014, grifos nossos).

No ano de 2016, cerca de 20 anos após a criação do setor de Educação Especial na Sedu, publica-se o documento intitulado “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES – Somos todos iguais na diferença” (SERRA, 2016a), regulamentado pela Resolução CMES nº 195/2016 (SERRA, 2016b). Esse documento visa “[...] nortear as ações pedagógicas dos profissionais [...] com finalidade de garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes” PAEE (SERRA, 2016a, p. 3). Para tanto, além do histórico e do público-alvo da Educação Especial, as diretrizes apresentam as atribuições da Sedu/Serra e dos profissionais da escola, orientações relativas ao currículo e avaliação dos alunos PAEE, ao AEE e às áreas de deficiências (intelectual/mental), surdez/deficiência auditiva, deficiência visual/baixa visão e altas habilidades/superdotação. Além disso, há itens específicos abordando o papel da família, a formação continuada²⁹ e as ações intersetoriais entre Secretarias Municipais.

²⁹ A questão da formação continuada será tratada em um capítulo próprio, visto ser o foco central de nossa pesquisa.

Nesse documento encontramos uma ênfase importante na questão da articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, sendo colocada como responsabilidade de diferentes profissionais da escola: diretor, pedagogo, professor de sala comum, além do próprio professor de Educação Especial. Assim, cabe ao diretor escolar

[...] zelar pelo encaminhamento à Sedu/SERRA de documentos, ofícios e informações acerca dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como **auxiliar na articulação entre os profissionais da Unidade de Ensino e as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial** (SERRA, 2016a, p. 17, grifo nosso).

Segundo essas diretrizes, o pedagogo também tem esse mesmo papel articulador, devendo ainda planejar, juntamente com outros profissionais envolvidos, desde o diagnóstico inicial do aluno PAEE, até as estratégias e metodologias a serem utilizadas, acompanhando e avaliando tanto o desenvolvimento dos estudantes, quanto dos professores de sala comum e de Educação Especial.

O professor de sala comum, por sua vez, “[...] deve mediar os processos de construção do conhecimento, por meio de um ambiente agradável e sem discriminação, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa tanto do ponto de vista educativo, quanto do ponto de vista social” (SERRA, 2016a, p. 18). São ainda atribuições desse profissional: a) realizar planejamentos de diagnóstico inicial, baseado em relatórios de anos anteriores, elaborando um plano de ensino que contemple adequações curriculares e estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos PAEE; b) planejar e executar suas aulas, bem como produzir materiais pedagógicos favorecedores da aprendizagem, sempre em parceria com professor de Educação Especial e pedagogo; c) avaliar permanentemente o aluno PAEE e a necessidade de recursos pedagógicos para a sala de aula e/ou outros ambientes escolares; d) promover a participação autônoma desses alunos nas diferentes atividades diárias; e e) “[...] participar de formações, cursos, seminários, palestras e outras atividades promovidas pela escola, Secretaria Municipal de Educação ou outras entidades, visando ao aprimoramento do seu trabalho junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial” (SERRA, 2016a, p. 19).

Já o professor de Educação Especial, apresentado como professor de AEE, tem suas atribuições retiradas integralmente da legislação nacional, mais especificamente do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (*apud* SERRA, 2016a, p. 19, grifos nossos):

- I identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes Público Alvo da Educação Especial;
- II elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
- IV acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI **orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;**
- VII ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
- VIII **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares.**

É interessante notar que, embora o professor de Educação Especial tenha sido definido como professor de AEE, as atribuições acima extrapolam essa função e indicam um trabalho de articulação com o ensino comum que só é possível por meio da colaboração com os profissionais que atuam nas salas de aula comum. Essa questão é explicitada em outra parte do texto, que afirma a possibilidade de adequações curriculares desenvolvidas no “[...] **ensino colaborativo, entre professores de sala regular e professores da Educação Especial**, ponto essencial na consolidação de um currículo flexível e inclusivo” (SERRA, 2016a, p. 26, grifo nosso).

As “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES – Somos todos iguais na diferença” (SERRA, 2016) apresentam, ainda, as atribuições do cuidador e do monitor de Educação Especial (estagiário), ambos considerados profissionais de apoio. No que se refere ao cuidador, o documento

[...] orienta a disponibilização de profissional, conforme a demanda de cada Unidade de Ensino que tenha estudantes com deficiência múltipla e/ou outras deficiências, que necessitem de apoio na realização das atividades de alimentação, higienização e locomoção, comprovado por laudo médico e relatórios individuais das Unidades de Ensino (SERRA, 2016a, p. 20).

O documento afirma que tal apoio oferecido pelo cuidador pode contribuir para a permanência dos alunos PAEE nas escolas, acrescentando outras funções desse profissional, dentre as quais destacamos: a) “[...] atuar como elo entre o estudante cuidado, a família e a equipe da escola”; b) “[...] comunicar a equipe da Unidade de Ensino quaisquer alterações de comportamento do estudante cuidado que possam ser observadas”; e c) “[...] auxiliar nas

atividades extraclasse, recreativas e escolares de acordo com as orientações da equipe técnico-pedagógica e do professor de Educação Especial” (SERRA, 2016a, p. 21). Entendemos que tais atribuições também exigem diálogo e colaboração entre os diferentes profissionais da escola.

Já no que diz respeito ao estagiário, considerado nessas diretrizes como um monitor de Educação Especial, cabe “[...] auxiliar no processo de inclusão e dar suporte na realização das atividades escolares junto ao estudante público-alvo da Educação Especial” (SERRA, 2016a, p. 21-22), ajudando “[...] os professores de sala regular que atuam junto a esses estudantes. Desse modo, a atuação do monitor deve estar sob orientação dos professores de sala regular, professores especializados e pedagogos” (SERRA, 2016a, p. 22-23). Ressalta-se de forma contundente o caráter de aprendiz do monitor de Educação Especial/Estagiário.

Acreditamos que a colaboração vai sendo apontada como uma possibilidade de viabilização da inclusão escolar dos alunos PAEE nas escolas municipais, uma vez que todos os três documentos municipais que versam sobre a Educação Especial apontam para a necessidade de articulação entre a modalidade e o ensino comum, via parcerias entre os profissionais que atuam diretamente com esse alunado. Entendemos que essa é uma premissa quando se tem como compromisso a inclusão escolar dos alunos PAEE, na medida em que esse processo é aqui concebido a partir da tríade acesso, permanência e aprendizagem (BRASIL, 2008a).

Para além das parcerias estabelecidas no contexto da escola, as “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES – Somos todos iguais na diferença” (SERRA, 2016a), do mesmo modo que a Resolução CMES nº 193/2014 (SERRA, 2014), apresentam a necessidade de parcerias intersetoriais, afirmando que o processo de inclusão escolar não pode estar centrado somente na Sedu, sendo necessário compartilhar as responsabilidades com outras secretarias municipais:

Na esfera municipal é necessário que um conjunto de ações intersetoriais sejam compartilhadas entre as Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esporte, Lazer, Transporte, Desenvolvimento Urbano, entre outras, a fim de garantir a inclusão do estudante com deficiência na sociedade e seu pleno direito à cidadania (SERRA, 2016a, p. 55)

Todavia, o referido documento não especifica como se darão essas parcerias, nem as ações possíveis de serem praticadas, seja no âmbito das escolas ou do sistema de ensino, ficando a cargo da Sedu “[...] definir com as Secretarias do município e demais Secretarias de Educação, as estratégias específicas de cooperação entre as mesmas para gestão do cuidado

com os estudantes identificados” (SERRA, 2016a, p. 14). Essa atribuição também consta como responsabilidade do professor de Educação Especial, conforme já explicitado anteriormente.

Diante do exposto, é possível afirmar que os discursos das legislações municipais seguem, como é de se esperar, o contexto legislativo nacional, evidenciando que o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE passa pela matrícula, permanência e aprendizagem de conhecimentos comuns a todos (BRASIL, 2008a), o que pode se dar em diferentes espaços e tempos da escola, exigindo articulação entre o AEE e o ensino regular.

Nessa perspectiva, assume-se a inclusão escolar como um processo coletivo, cuja responsabilidade é, então, compartilhada por todos os profissionais da escola. Magalhães (2013, p. 33, grifo nosso) afirma que a

[...] inclusão escolar de alunos com deficiência em salas de aula implica em novos afazeres e novas dinâmicas [...]. O sucesso profissional dessas crianças na escola vem exigindo a presença de outros profissionais, agentes técnicos especializados, docentes ou não capazes de fornecer **suporte/apoio ao professor e aos estudantes**.

Nesse contexto, torna-se relevante observar como esses profissionais vêm atuando no processo de escolarização dos alunos PAEE, ou seja, como o processo de inclusão escolar previsto nas legislações vem se materializando na escola. Perguntamo-nos, assim, neste momento: a escola tem feito a articulação, prevista nos documentos legais, entre o ensino comum e o especializado? A colaboração entre os profissionais tem sido uma aposta para a construção de práticas pedagógicas inclusivas? Enfim, quais são as demandas oriundas do processo de inclusão escolar?

Nossas reflexões acerca das questões postas partem dos apontamentos e das demandas dos próprios profissionais imersos no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE. A esse conjunto de informações somam-se outras provenientes das entrevistas e dos diálogos mantidos durante o processo de pesquisa em campo. A tabela 7, a seguir, apresenta essas demandas³⁰:

Tabela 7 – Demandas do processo de inclusão escolar apontadas pelos profissionais

Demandas	Quantidades de menções
Formação	10
Profissionais e serviços da área da saúde	9
Apoio/participação da família	7
Colaboração na escola	6

³⁰ Mais uma vez, destacamos que o tema formação será tomado como objeto de discussão no capítulo nove desta dissertação.

Recursos e materiais	4
Estagiários	2
Atividades inclusivas	1
Motivação dos alunos	1
Projeto Valores Humanos	1
Respostas ininteligíveis	1
Em branco	1

Obs.: Essas demandas foram elencadas por 20 profissionais da escola em um questionário semiaberto.

Fonte: Elaboração própria.

A formação emerge como a principal demanda apontada por professores, pedagogos e coordenadoras da escola. No entanto, dada a relevância do tema para esta pesquisa, abordaremos exclusivamente a questão da formação no capítulo oito.

Como se pode observar, a segunda demanda mais indicada pelos profissionais da escola acompanhada é o apoio de profissionais e de serviços da saúde. Dos nove profissionais que indicaram tal demanda, quatro apontam a ausência de *apoio de profissionais da saúde para acompanhamento/tratamento médico*, outros três citam os *laudos médicos* como uma necessidade para o trabalho pedagógico e dois indicam *a falta de medicação* como um complicador para o desenvolvimento escolar dos alunos PAEE.

Como se trata da segunda condição mais citada pelos profissionais, consideramos primordial refletir sobre as concepções nas quais ela se sustenta. Parece-nos que, em alguns casos, a inclusão escolar dos alunos PAEE pode estar sendo pensada prioritariamente por meio de critérios clínicos, assistencialistas e/ou terapêuticos, em detrimento do aspecto pedagógico. E essas visões não permeiam apenas os olhares e pensamentos, mas também, e principalmente, as práticas pedagógicas na escola. Quando é assim,

[...] o olhar para a pessoa com deficiência é pautado a partir da doença e na busca pelo laudo que ateste que determinado aluno tem ou não uma deficiência. Acredita-se que esse sujeito é limitado e, portanto, a avaliação [e qualquer outra prática pedagógica] recai sobre a deficiência e os encaminhamentos e prospectivas são pautados no diagnóstico. Nesse paradigma, o olhar para as possibilidades de o sujeito aprender é ínfima [sic] (BORGES; SOUZA, 2012, p. 176).

A supremacia do paradigma clínico-terapêutico na área educacional está atrelada à própria história da escola e da produção de conhecimentos, tendo suas raízes no positivismo, fruto da racionalidade instrumental. Por esse prisma, enfatizam-se as deficiências e não as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, as práticas pedagógicas tendem a perpetuar o histórico caráter seletivo e excludente da escola (ALMEIDA, 2009; PATTO; 1999; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016). Nesse sentido, concordamos com Santos e Martínez (2016, p. 264), quando afirmam que tais práticas segregativas são desfavoráveis “[...] ao

enfrentamento dos desafios impostos por uma educação identificada com o paradigma inclusivo [...]", pois, ao perpetuar uma cultura escolar seletiva e excludente, tendem a "[...] desvalorizar saberes, desqualificar distintos processos de construção do conhecimento e negar formas inusitadas de expressar a aprendizagem, confirmando, portanto, ausência de conhecimento" (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016, p. 262).

Encontramos, em alguns escritos, uma valorização da área da saúde e a conseqüente desvalorização da área educacional, como ilustrado no trecho a seguir, no qual uma professora ressalta a necessidade de um profissional da área da saúde para trabalhar com os alunos PAEE:

Falta de profissional (fonoaudiólogo, psicólogo) para trabalhar com esse aluno [PAEE] (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Chama a nossa atenção o termo "aluno", intrínseco ao ambiente escolar ou, no mínimo, a um processo de ensino-aprendizagem, estar diretamente ligado, na frase citada, à atuação de profissionais da saúde, como fonoaudiólogo e/ou psicólogo. Um trabalho desenvolvido para/com um aluno não seria um trabalho exclusivamente docente? Consideramos indispensável demarcar a escola como um espaço pedagógico e, portanto, focado no direito de aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles PAEE. Não se trata, aqui, de uma oposição entre a saúde e a educação, mas de uma reflexão acerca da sublimação dos aspectos pedagógicos por aspectos de cunho clínico-terapêutico que, em nossa visão, acabam por ofuscar o papel fundamental da escola: o processo de produção de conhecimentos.

Esse tipo de ênfase ao "modelo secundarizante pedagógico" (SOARES, 2015) acaba sustentando a ideia de que a escola não é lugar para os alunos PAEE, promovendo discursos que, preocupados com um o acesso a serviços não educacionais, sustentam uma lógica de exclusão desse alunado:

Porque se fosse no meu pensar, você acha que a escola deveria ter sala de recursos? Eu te diria não. Como profissional, é minha opinião. Eu diria não porque a APAE, no caso, seria uma empresa que teria condições de dar outro atendimento para esse aluno... atendimento médico, você entendeu? E a escola não tem isso, muitas vezes deixa a desejar, [...] por exemplo, tem alunos, que... eu cheguei aqui em fevereiro, na oitava série, ele não era alfabetizado ele não segurava [a professora mostra o lápis]... ele não tinha coordenação e apreensão e ele não tinha coordenação motora (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENTREVISTA).

Essa fala apresenta uma contradição na medida em que a professora defende um serviço médico, nas palavras dela, oferecido pela APAE, porque a escola não alcançou o objetivo de alfabetizar o aluno, cuja coordenação motora, também não desenvolvida, dificulta o uso do

lápiz. Aspectos de ordem pedagógica e clínica parecem se misturar nesse discurso. Concepção semelhante é expressa por outra professora que, em sua fala, sublima o caráter fundamentalmente pedagógico da escola e da Educação Especial:

Aqui [na escola] eles vão vir só por vir. Eu acho que talvez lá [na APAE] tenha um apoio maior porque nesses lugares tem médicos, psicólogos. Não tem, na APAE? Fonoaudiólogo? Porque aqui não tem isso. Vai vir só por vir (PROFESSORA REGENTE).

Talvez os psicólogos sejam os profissionais mais lembrados nos discursos dos professores, provavelmente porque a questão comportamental dos alunos PAEE seja um grande desafio vivenciado nas salas de aula. Em um estudo para conhecer as buscas de professoras de sala comum, decorrentes do processo de inclusão escolar, Matos e Mendes (2015) identificam esse enaltecimento do psicólogo, como se esse profissional compreendesse mais os sujeitos da Educação Especial do que os pedagogos e/ou os professores. Para essas autoras, “[...] algumas demandas dos professores ao psicólogo podem ser falaciosas, pois se sustentam no ideário de que o discurso da psicologia se encontra acima do discurso pedagógico” (MATOS; MENDES, 2015, p. 19). Destacam, ainda, que muitas queixas relacionadas aos alunos PAEE geram culpabilização dos alunos, quando, na realidade,

[...] pelas falhas na comunicação professor-aluno, foram construídas por observações parciais, desconsiderando o conjunto dos fatores que podem contribuir para a manutenção de dificuldades evidenciadas, como por exemplo, as implicações do próprio comportamento [docente na relação ensino-aprendizagem] (MATOS; MENDES, 2015, p. 19).

Durante uma entrevista com outra professora, esse discurso de desvalorização dos conhecimentos pedagógicos emerge quando essa profissional defende que a formação continuada de professores seja, em parte, ministrada por profissionais da área da saúde:

Professora: *Eu penso, por exemplo, que teria que ser com uma pessoa especialista da saúde, para dar as informações do problema de saúde. E com psicólogos para entender o comportamento, como o autista reage a determinada atitude nossa com eles. E com... a respeito das leis que protegem essas crianças, né? Profissional da saúde, profissional autoridade da lei e profissional da educação também.*

Pesquisadora: *E por que seria importante que a formação dos professores fosse feita por profissionais que não são da educação?*

Professora: *Porque [o aluno] só muda se tiver tratamento... tem uns que têm que usar medicação e o psicólogo também aí com as terapias, que ajuda muito. Só muda se tiver, senão eles não mudam não... eu falo porque meu filho fez tratamento dos três aos doze [anos]. (ENTREVISTA)*

Ao contrário do prescrito nos documentos legais, as diferenças dos alunos nem sempre são valorizadas e, por vezes, busca-se superá-las e/ou mudá-las. Sob essa ótica, a partir das

relações e das práticas pedagógicas, a diferença de um aluno PAEE pode ser transformada em uma desigualdade, pois entendemos que:

A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais (SACRISTÁN, 2002, p. 14).

Almeida (2010) nos fala que a inclusão se coloca como um movimento que exige a retomada de princípios esquecidos pelo homem ao longo da história, como a valorização de cada pessoa e das diferenças individuais e a possibilidade de aprendizagem por meio da cooperação. Nesse sentido, a teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012) contribui, na medida em que, ao recuperar o sentido crítico inerente à razão humana, vislumbra um processo de evolução social sustentado em processos comunicativos de aprendizagem individuais e coletivos.

Habermas nos coloca a possibilidade de mudança e de construção de uma sociedade mais justa, pois concebe que por meio de interações mediadas pela linguagem constrói-se de maneira recíproca a sociedade, a cultura e a identidade (BANNELL, 2003). Sendo assim, acreditamos na possibilidade de construção de uma escola democrática e inclusiva, fomentada pelas relações intersubjetivas entre alunos e professores, num processo contínuo de aprendizagem e mudanças: “A escola, como lugar privilegiado de construção de subjetividades coletivas singulares, tem fortes instrumentos capazes de destruir as concepções tradicionais sobre as diferenças e abrir-se a todos os indivíduos” (ALMEIDA, 2010, p. 20).

A defesa do caráter pedagógico da escola não impede de afirmarmos a relevância de outros serviços para o desenvolvimento dos alunos PAEE, pois concordamos com Prieto (2002, p. 50) que [...] a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos, muitas vezes, requerem que os serviços oferecidos pelas Secretarias de Saúde, Bem-Estar Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transporte e outras”.

Para além, a necessidade de articulação entre diferentes setores e secretarias encontra sustentação nas “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES – Somos todos iguais na diferença” (SERRA, 2016a) e na literatura acadêmica como demonstrado. Assim, os profissionais da escola também indicam a necessidade de parcerias com outras áreas, algo já previsto nos documentos legais do município:

***Professora de sala comum:** Então eu acredito que a gente tinha que ter parcerias, não só assim, olha esse aluno aparentemente tem problema, mas: “— Oh, pai! Tem que levar para o médico!” Porque [a família] não fez nada e a gente vai aguardar... A gente pode aguardar isso uns 10 anos e não acontecer. Enfim, se tivesse parceria*

aonde a gente pudesse deixar as novas situações para que... “Olha, pai, você tem que procurar... procura o médico tal, horário tal.” Se o município disponibilizasse isso, talvez a gente teria uma outra visão nessa área, uma outra forma de ajudar essas crianças, né? (ENTREVISTA)

***Pedagoga:** Não que a gente não chame a família, a gente chama, só que por questão financeira a família acaba desistindo no meio do caminho. E o município ele não dá a saúde né. Não dá, não dá esse acesso né, não dá esse transitar fácil para um diagnóstico mais preciso, até mesmo para o aluno tá tomando o remédio e melhorando. (ENTREVISTA)*

Essas falas sinalizam para a terceira demanda mais apontada pelos profissionais da escola: apoio/participação da família. Notamos que a valorização da área da saúde é uma questão tão forte que perpassa até mesmo outras reivindicações dos profissionais, como percebemos aqui. Dos sete profissionais que citaram tal demanda, três não especificaram o tipo de apoio e/ou participação que esperam das famílias, mas, nos apontamentos dos quatro restantes, é possível notar uma relação direta entre o apoio familiar e os serviços da área da saúde, conforme demonstram os trechos a seguir, retirados dos questionários semiabertos:

A conscientização da família e da escola sobre a importância da criança ter um laudo para ser auxiliado de acordo com suas necessidades e limitações (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Falta de responsabilidade da família em dar regularmente a medicação para a criança (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Falta de comprometimento da família, às vezes, por não dar o medicamento correto (PROFESSORA REGENTE, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Falta de apoio da família, por não fazer o acompanhamento médico (PROFESSORA REGENTE, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

A importância da relação família-escola para a inclusão escolar dos alunos PAEE é ressaltada em diversos estudos (ALVES; CÉLIO SOBRINHO, 2014; CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2019.), muitos deles indicando a existência de uma prática de culpabilização da família que recebe cobranças da escola, que, por sua vez, a ela pouco oferece (ALMEIDA, 2004; CARVALHO, 2018).

Para Célio Sobrinho *et al.* (2019), essa relação costuma ser marcada por uma centralização de decisões da escola que precisa, ao contrário, exercer uma escuta sensível. Isso requer uma compreensão quanto às diferentes constituições familiares que devem ser concebidas

[...] como espaços de processos educativos singulares, valorizando os processos intersubjetivos vividos no lar pode nos ajudar a escapar a esses discursos normativos, bem como a expectativa de constituir com os pais um modo único, ideal e linear de parceria com a escola. Mesmo porque as práticas educativas escolares se diferenciam entre as instituições de ensino e até mesmo entre os profissionais que atuam no mesmo espaço escolar (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2019, p. 28).

Do modo como foram expondo, os profissionais demandam apoio familiar no sentido de conseguir tratamentos, medicamentos e laudos médicos. Em conversas informais, a ideia de apoio familiar relacionada à garantia de acompanhamento médico e de instituição especializada também emergem:

Para mim inclusão é você abraçar aquele aluno na sala de aula, é tá junto com ele normal ali na sala de aula, porém, com algumas restrições, né? a gente sabe que aí são várias coisas envolvidas, a família que tem que tá vendo o que aquela criança tem, a medicação, o médico, se a criança vai na APAE... tudo certinho para ele estar na escola, não é só colocar ele na escola e não levar em mais nada, não levar em um psicólogo, não levar em um especialista (PROFESSORA, ENTREVISTA).

Novamente, vemos emergir a supremacia do viés clínico, em detrimento do pedagógico. Acreditamos que a busca por apoio e participação familiar deve ser no sentido reforçar os laços entre a família e a escola, cabendo aos profissionais e de modo mais particular ao professor de educação especial

[...] estabelecer dinâmicas que envolvam as famílias dos estudantes em decisões e em encaminhamentos relativos aos propósitos institucionais da escola em que os filhos estiverem matriculados. Ressaltamos a necessidade de promover ações para qualificar a articulação entre a família e a escola, sem perder de vista as especificidades sociais de cada uma dessas instituições, de modo que o processo possa ampliar o conhecimento a favor do estudante (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2019, p. 29).

Mais uma vez coloca-se a preeminência da abertura ao outro, seja ele outro professor, aluno ou família. Diálogo esse que a escola, ao assumir o princípio da inclusão não pode evitar. Como possibilidade para esse diálogo, Célio Sobrinho (2009) apresenta a Constituição de Fóruns de Famílias como um espaço em que escola e família possam construir uma outra relação pautada, sobretudo, na colaboração.

O diálogo abaixo, para além de apresentar a relação família-escola numa perspectiva não comunicativa e clínica, toca na questão comportamental dos alunos PAEE, para a qual também se exigem soluções de ordem familiar:

Professora: *Eu vou falar a verdade, é mais a participação da família, porque tem muitas crianças que a família não participa da vida escolar dos filhos.*

Pesquisadora: *E você acha que isso reflete no aprendizado dentro de sala?*

Professora: *Reflete no desenvolvimento deles, né!? O desenvolvimento deles é todo refletido nisso daí. Porque se não tem o acompanhamento da família, como vai ficar isso aí, dentro da sala de aula? Só você não dá conta, você precisa da ajuda da família.*

Pesquisadora: *E tem alguma outra questão que você vive na sala e que no seu trabalho como professora te afeta?*

Professora: *Alguns alunos têm a indisciplina, né, Fernanda!? E você percebe que alguns tem problemas e você não pode resolver. É a família que tem que resolver!*

Pesquisadora: *Você diz problemas para aprender?*

Professora: *Não é só a questão de aprendizado da escola, tem questão da saúde essas coisas né que você precisa da família. A gente por exemplo tem um aluno que já foi comunicado para os pais e eles não fizeram nada.*

Pesquisadora: *E ele tem muita dificuldade para aprender?*

Professora: *Muita (ENTREVISTA).*

No entanto, questões comportamentais como indisciplina, vandalismo, desmotivação e desinteresse podem ser respostas dos alunos às práticas pedagógicas que, paulatinamente, os condenam ao fracasso e à exclusão (MAGALHÃES, 2013). Destaca-se, assim, a necessidade da afetividade e da criação de um vínculo com esses estudantes, num processo de conquista e de mediação pedagógica que, como tal, rompe a resistência do aluno ao projeto de ensino (MEIRIEU, 2005).

Para além do apoio familiar e de profissionais da saúde, os professores acrescentam a necessidade de outros sujeitos, profissionais da própria escola, requerendo um trabalho pedagógico mais coletivo:

Tem que ter ajuda né, tem que ter ajuda de um profissional da saúde, de um estagiário, de um profissional da educação especial, tem que ter ajuda da família, do pedagogo, porque não adianta, o professor sozinho não vai dar conta (PROFESSORA DE SALA COMUM, ENTREVISTA, grifos nossos).

Nesse sentido, a colaboração emerge como a quarta demanda mais citada em seus escritos, relatando a necessidade de se instituir um trabalho colaborativo envolvendo toda a equipe escolar, com destaque à colaboração entre professores de sala comum, professor de Educação Especial e pedagogos:

Maior empenho pedagógico para unir sala de aula [professora de sala comum] e colaborativo [professora de Educação Especial] (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO).

Falta de união da equipe pedagógica. A convivência e a aprendizagem da diversidade (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, QUESTIONÁRIO).

A palavra “união”, presente nas escritas de duas profissionais, demonstra um isolamento da Educação Especial e, ao mesmo tempo, indica o desejo de mudança que, para se efetivar, requer atenção da equipe pedagógica – que pode ser entendida como corpo técnico-pedagógico, mas também como toda a equipe de profissionais da escola. A colaboração emerge, então, concomitantemente, como um desafio e como uma potência para a inclusão escolar.

Esse desafio também é observado em outras pesquisas, que relacionam a falta de articulação entre os professores de Educação Especial e os professores de sala de aula comum a uma fragilidade na organização escolar, na medida em que a escola não promove ou até mesmo inviabiliza ações de colaboração, acarretando a segmentação de áreas que deveriam ser complementares no espaço escolar, o isolamento profissional, além de sérios prejuízos no que se refere ao aprendizado dos alunos PAEE (MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016).

Uma professora de sala comum faz a seguinte análise da inclusão escolar na escola:

Professora: *Eu vejo que falta mais. Assim, os professores de Educação Especial tinham que ficar mais junto com a gente para planejar e estar orientando, porque um professor regente de sala não fez um curso especialmente para Educação Especial né!? [um curso de] de inclusão. E o professor de Educação Especial que já estudou aquilo ali, sempre está em busca de mais conhecimento sobre aquilo. Para um professor regente é mais difícil aquilo, porque são muitas coisas para ele estar resolvendo dentro de sala de aula. Então um suporte a mais, aonde tem uma sala com um aluno da Educação Especial tem que ter um apoio desse professor.*

Pesquisadora: *Você não percebe isso aqui? Esse trabalho em conjunto com o professor de Educação Especial?*

Professora: *Não, na sala e no planejamento desse aluno não tem (ENTREVISTA).*

Se, por um lado, a professora de sala comum sente que a professora de Educação Especial não dá o suporte necessário para o desenvolvimento do seu trabalho, por outro, a professora de Educação Especial sente que seu trabalho é desvalorizado e afirma que trabalha isolada, que os professores de sala comum não procuram sua ajuda e que os pedagogos não apoiam:

Professora de Educação Especial: *Ninguém me procura. Aqui ninguém me procura. Nem o pedagogo, nem o coordenador pedagógico, ninguém. Eu acho que isso aí que é o pecado da educação.*

Pesquisadora: *E como você consegue desenvolver seu trabalho? Como você consegue auxiliar as professoras de sala comum com a inclusão escolar?*

Professora de Educação Especial: *No papel seria nós sentarmos (eu, o pedagogo e o professor da sala regular) e fazermos um trabalho conjunto com aquele aluno que eu faço trabalho colaborativo na sala de aula, pra nós fazermos o planejamento [...]. Eu tento auxiliar, só que [...] eles não têm tempo. É o que eles falam. [...] Eu não sei quem é o pedagogo aqui da Educação Especial, se você me perguntar eu não sei qual dos dois que é que tem que me ajudar. Tudo o que eu peço: “Ai, você que tem que sentar lá”. Eu sou professora de Educação Especial, eu não sou pedagoga. Só que eu tô fazendo um trabalho de pedagoga também. E a Serra tenta fazer isso também, porque nos cursos eles pregam muito isso: “Você, professora, tem que sentar com o professor da sala regular”. E não sou eu! Eu não posso fazer três profissões, eu já faço duas. Eu faço atendimento do contrato [...] então era melhor me dar uma sala de Educação Especial logo que eu acho que eu resolvia mais, eu acho que era melhor [risos] (ENTREVISTA).*

Ao mesmo tempo em que encontrava essa dificuldade em realizar um trabalho colaborativo, em prol dos alunos PAEE, com as professoras de sala comum e pedagogos, percebemos que a professora vai criando espaços para desenvolver esse trabalho:

Pesquisadora: Então você tem dificuldade de planejar com professores e junto com os pedagogos?

Professora de Educação Especial: Tenho. Eu faço [o planejamento] em particular. Quando eu vou na sala, eu vou na sala com o professor [...] aí eu vou, sento, vejo o que ele está dando... aí faço uma sequência para semana [...] só que as vezes eles não dão continuidade.

Pesquisadora: Você que faz essa busca?

Professora de Educação Especial: Eu que tenho que fazer. Eu faço a minha parte, eu vejo resultado, a família vê resultado... Eu invento tanta coisa. Eu sou assim, se eu vejo que o aluno não está conseguindo de um jeito, eu tento de outro. Eu tenho que tentar! Mas poderia ser melhor. Se houvesse, que é o que falta na escola, é fazer estudo, que eles não fazem. Eles não querem fazer, eles não querem entender... porque pra eles vai ser difícil... os profissionais da educação em geral.

Após esse diálogo a professora apresenta alguns materiais que produziu para trabalhar com os alunos PAEE e explica de forma bastante animada sobre a “caixa surpresa” que está produzindo com o objetivo de trabalhar a percepção de diferentes objetos e texturas. É importante destacar a reflexão sobre a necessidade de estudo, ou formação continuada na escola.

Pensamos que, além de trabalhar com os alunos PAEE, o professor de Educação Especial precisa se constituir em um articulador de práticas pedagógicas inclusivas (MAGALHÃES, 2013). Desse modo, estabelecer relações colaborativas com os outros profissionais é uma exigência já prevista pelas próprias legislações da Serra.

É interessante notar que, em que pese a visão da professora de Educação Especial quanto à não realização do trabalho colaborativo tal qual deveria, há profissionais que destacam a parceria estabelecida com ela, como uma professora que tem uma aluna com deficiência intelectual:

[...] então eu tenho essa parceria com a professora da Educação especial, pra gente poder fazer o trabalho com a AC, para sempre estar incluindo. Porque às vezes eu pergunto: por que ela não está fazendo? Ela quer atividade, entendeu? Então a gente tem que estar sempre fazendo alguma coisa para ela. Eu tenho buscado ajuda da pedagoga né, e também da própria professora de Educação Especial (PROFESSORA DE SALA COMUM, DIÁRIO DE CAMPO).

Outra professora, cuja turma tem um aluno autista, no entanto, afirma que essa colaboração tem caráter esporádico e, assim, como colocado pela professora de Educação Especial, expõe a ausência de articulação por parte dos pedagogos:

Olha, eu nunca tive apoio do pedagógico não... Assim quem me dá umas ideias, às vezes, é a professora de Educação Especial (PROFESSORA DE SALA COMUM, DIÁRIO DE CAMPO).

Os profissionais reconhecem a importância do trabalho colaborativo para a inclusão escolar e enfatizam o papel do corpo técnico-pedagógico da escola como articulador do trabalho entre os diferentes profissionais. Parece-nos também que “a convivência e a aprendizagem da diversidade” pode indicar a necessidade de que os profissionais aprendam a conviver e a trabalhar juntos, reconhecendo a diversidade existente não só entre os alunos, mas entre si próprios.

Pattuzzo (2014) evidencia a importância do pedagogo como articulador dos processos de colaboração dentro da escola, favorecendo o acesso ao conhecimento dos alunos PAEE e dos demais.

Reconheço que a atuação isolada dos profissionais na escola não possibilita o avanço pedagógico dos alunos, portanto é de suma importância o trabalho evidenciado pelo profissional que atua como pedagogo, efetivando-se como uma figura fundamental na articulação das questões pedagógicas da escola. O trabalho pedagógico precisa se constituir como um trabalho coletivo, voltado para a aprendizagem de todos os alunos. Para isso, é necessário construir redes de relações criadas e mantidas na escola, com os diferentes profissionais, com a mediação do pedagogo, o profissional responsável em coordenar/articular as práticas pedagógicas (PATTUZZO, 2014, p. 178-179).

Consideramos, assim, que a inclusão escolar deve ser tomada como um princípio da escola (MEIRIEU, 2005) e de seus professores, que devem estar comprometidos com tal ideal, pois ela “[...] chama os profissionais da educação a assumirem sua responsabilidade ética diante daqueles que estão sendo excluídos da sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 26).

Assim, podemos afirmar que a escola só será inclusiva quando os seus princípios, ou seja, os valores que fundamentam as ações forem incorporados pelos seus atores, em especial pelos professores. Meirieu (2005) enfatiza que as práticas pedagógicas e, portanto, os professores devem “[...] personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da escola” (MEIRIEU, 2005, p. 32).

Nesses termos, concordamos com Matos e Mendes (2015, p. 13) na seguinte conclusão:

As práticas colaborativas dentro das escolas encontram respaldo na literatura (ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000), mas precisam ser incentivadas por diretrizes claras ao nível das políticas, a fim de que os atores escolares comprometam-se com elas e superem o isolamento profissional docente e a fragmentação das redes relacionais na escola. (MATOS; MENDES, 2015, p. 13).

Há ainda outras demandas indicadas por um número menor de profissionais: quatro profissionais relatam a necessidade de *recursos e materiais pedagógicos*, sem qualquer tipo de especificação; dois professores reclamam a ausência de *estagiários* para apoiar os alunos PAEE; um professor solicita *atividades inclusivas*; um apresenta a existência de *alunos desmotivados*; outro cita o *Projeto Valores Humanos*, que já vinha sendo desenvolvido na escola; temos ainda uma resposta ilegível e, por fim, uma resposta em branco – chama nossa atenção, nesse último caso de ausência, o fato de se tratar de uma professora bilíngue que, trabalhando com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), encontra-se diretamente ligada à Educação Especial.

No que diz respeito ao pedido de mais recursos e materiais pedagógicos, entendemos que essa é uma questão que perpassa tanto o investimento público – das esferas federal, estadual e municipal – quanto as prioridades elencadas pela gestão escolar. O município em questão preconiza uma gestão democrática na qual, além de eleger a direção da escola, a comunidade escolar deve participar das tomadas de decisão, que incluem o investimento das verbas escolares. Para além, consideramos que os alunos PAEE, a partir do direito à dupla matrícula – na sala de aula comum e no contraturno para atendimento especializado —, geram uma arrecadação que deveria ser revertida em materiais e recursos necessários ao seu processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem desses alunos tem sido priorizada na escola? Como os recursos financeiros, destinados a eles, têm sido utilizados?

No que tange a participação da comunidade escolar nas decisões quanto ao uso dos recursos financeiros, Paixão e Guimarães-Iosif (2014) destacam que, embora prevista nas legislações educacionais, a gestão democrática ainda se configura como um desafio para as escolas. Nas palavras das autoras: “[...] a comunidade pouco participa da gestão dos recursos e que se pode concluir que a democracia não se faz presente na instituição tal como preceituam as leis (PAIXÃO; GUIMARÃES-IOSIF, 2014, p.1).

Já a demanda por estagiários foi apontada por apenas duas profissionais e, ainda que consideremos esse um recurso humano importante, cabe refletir sobre o papel do estagiário ao atuar com alunos PAEE. Sabemos que se trata de um estudante em processo de formação inicial e que sua atuação na escola deve constituir-se em apoio ao trabalho docente, conforme

as orientações pedagógicas e o planejamento do professor. O trecho a seguir demonstra um entendimento equivocado tanto da função do estagiário quanto da formação continuada; afinal, o estagiário está em processo de formação inicial e a escola constitui-se em mais um espaço formativo:

[...] apoio de estagiários preparados com formação continuada (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Era comum, também, durante nossas visitas à escola, sermos interpeladas por professoras dizendo que seus alunos necessitavam de estagiário. Em um desses momentos uma professora disse:

Professora: *Fala a verdade, Fernanda, esse menino precisa de um estagiário do lado dele, não precisa?*

Pesquisadora: *Depende. O estagiário pode até contribuir, mas acho que ficar por conta dele, do lado dele, acho que não. Depende da orientação dada ao estagiário... será que ele precisa desse apoio? Não sei se ele precisa... ele é um menino muito esperto e precisamos desenvolver a autonomia. Ele acabou de chegar na escola e ainda está se adaptando a essa mudança. Acho que pode ser um apoio, mas também uma condenação, a gente tem que ter cuidado com isso.*

Nossa preocupação com o trabalho desenvolvido pelo estagiário é que, por vezes, devido à orientação para esse profissional em processo de formação, sua presença na sala pode, ao invés de contribuir com a inclusão escolar do aluno, gerar sua exclusão. Isso ocorre quando o estagiário é considerado o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno que, mesmo estando na sala de aula comum, acaba não participando dos processos coletivos de ensino-aprendizagem, como a fala abaixo parece indicar:

[...] ter uma estagiária seria muito bom, né? Ter alguém na sala. Porque eu trabalho no CMEI à tarde e eu tenho uma criança que ela tem... ela é especial, né? Então eu tenho uma pessoa que fica com ela, isso aí ajuda o professor, né? Pra dar conta do trabalho. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

No entanto, Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014) destacam a necessidade de que o estagiário receba orientações sobre como atuar na escola, considerando que é importante que ele seja um apoio para a sala de aula como um todo e não atue exclusivamente com o aluno PAEE.

Há professores que demonstram mais clareza quanto ao trabalho que deve ser feito pelo estagiário, sempre a partir de orientações e seguindo os planejamentos prévios, como vemos na fala abaixo:

Se eu tivesse uma estagiária na sala de aula para me dá esse apoio né e assim, durante a semana toda, não é uma hora, duas horas, igual fica a assistente de alfabetização. Se eu tivesse uma estagiária, como eu tive em outros anos... A AC desenvolveu muito depois que eu tive uma estagiária, porque ela dava aquela

atenção e eu tinha tempo de explicar para a estagiária como fazer, entendeu? E aí já desenvolvia ali as atividades que eu programava para ela, enquanto isso eu ficava com os demais alunos. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Outra preocupação com relação à atuação dos estagiários segundo Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014, p. 731) é que:

[...] é preciso pontuar que o problema maior dessa estratégia é fazer com que reivindicações históricas de diminuição de número de alunos por turma e de contratação de um profissional como auxiliar do professor fiquem reduzidas a manter estudantes nas classes acobertando essas legítimas demandas do magistério.

No que tange às *atividades inclusivas* e à *desmotivação dos alunos*, entendemos que a elaboração de atividades de modo geral e, conseqüentemente, as tratadas como “inclusivas”, são atribuições do trabalho docente. Tais reivindicações podem indicar um processo de culpabilização ora da escola ora do aluno pelo fracasso escolar (PATTO, 1999).

Meirieu (2005), ao assumir a heterogeneidade como um princípio da escola, colabora com a organização de referências para a sala de aula, sendo uma delas a diferenciação ou a diversificação pedagógica, que consiste na organização, por parte do professor, de distintos caminhos que levem os diferentes alunos a alcançarem os objetivos propostos. Outra contribuição relevante do autor para esse debate é a ideia de que a ação pedagógica se dá justamente quando o professor consegue romper a resistência do aluno ao seu projeto de ensino (MEIRIEU, 2002).

Em nossa percepção, as considerações dos profissionais da escola acabam por reafirmar a necessidade da formação continuada, na medida em que entendemos ser indispensável uma reflexão crítica sobre elas. A solicitação de especialistas da saúde e de apoio familiar, de trabalho colaborativo, de recursos e materiais pedagógicos, de estagiários, de projetos, de atividades inclusivas, de motivação dos alunos e até mesmo a ausência de pedido colocamos alguns pontos fundamentais. Para além do objeto de nossa busca, é preciso indagar: por que e para que demandamos? Essas pendências, se atendidas, reverter-se-iam em melhorias para o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE? Ou, de alguma forma, o atendimento de algumas delas poderia culminar em processos de desresponsabilização da escola com a escolarização desse alunado? Em síntese, elas revelam a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto da escola, o que poderia ser impulsionado em um processo de formação continuada que oportunizasse aos profissionais refletirem, crítica e coletivamente, sobre tais aspectos. Em nossa análise, uma formação continuada,

fundamentada na racionalidade comunicativa, tal como proposta por Habermas (2012), será capaz de

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

Em um diálogo com uma das coordenadoras da escola, ela expõe sua visão sobre o processo de inclusão que vai no mesmo sentido do que prevê as Orientações Curriculares do município quanto à superação dos processos de exclusão das diferenças e de sua valorização em todos os contextos escolares:

A escola fala muito em inclusão, mas a gente vê muito ao contrário né, vê exclusão. E para mim incluir é pegar o menino ou tentar colocar as crianças dentro do... é trazer o aluno para o conhecimento total... do cotidiano também. Trabalhar o cotidiano dele junto com os colegas sem ter essa divisão de, porque é especial, tem que ser separado. Nada! Tem que incluir mesmo, trazer para dentro da escola né, em todos os aspectos, em todos os setores da escola, né? Biblioteca, em tudo, trazendo o aluno para todos os espaços (COORDENADORA).

Nesse sentido, pensando na construção de uma escola inclusiva, vislumbramos o potencial da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), por ela privilegiar a comunicação e a construção de conhecimentos com o outro, favorecendo, assim, a participação de todos, contribuindo para uma escola mais democrática e, portanto, para a inclusão do outro (HABERMAS, 2002), particularmente os alunos PAEE.

No entanto, para que de fato a inclusão se efetive, é necessário que esse processo seja assumido como um interesse comum, ou seja, um princípio a ser seguido por todos os profissionais da escola. Nessa perspectiva, apontamos para a possibilidade de que as políticas em ação na escola, ao considerarem os diferentes pontos de vistas dos tantos “outros” que a compõem, podem, por meio de trocas argumentativas nos espaços discursivos, constituírem-se em ações comunicativas que assumam como interesse comum a inclusão do outro.

Entendemos que a objetividade comum identificada possa colocar-se como motivação para a discussão na pluralidade, permitindo coordenar os diferentes interesses sem abrir mão das conquistas democráticas das liberdades individuais. Trata-se da possibilidade de um discurso colocar-se contra o outro não para dominar, mas para ser entendido. [...] Isso porque, na comunicação proposta por Habermas (2003), não há espaços para imposições de *éthos*, mas para trocas argumentativas necessárias aos acertos sobre a vida prática (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2016, p. 362).

Sendo assim, neste capítulo, lançamos nosso olhar sobre o processo de inclusão escolar na escola acompanhada com o intuito de compreender como os profissionais da escola pensam e desenvolvem o trabalho pedagógico voltado para as diferenças dos PAEE.

Nossas reflexões acerca das questões postas partem dos apontamentos dos profissionais da escola sobre as demandas por eles identificadas no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, complementando-as com outras informações de entrevistas e de diálogos estabelecidos nos momentos em que realizávamos nossas observações na escola. Isso porque pensamos que, quando esses profissionais apresentam as demandas oriundas dos processos de inclusão escolar, estão também dizendo sobre as ações efetivamente praticadas no contexto da escola.

No próximo capítulo, daremos prosseguimento ao espaço discursivo aqui iniciado, para abordar especificamente a formação de professores, tendo sido essa, conforme já anunciamos, a principal demanda apresentada pelos profissionais no contexto da escola.

8 OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: ENTRE A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA

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

Rubem Alves

Refletir sobre as racionalidades presentes em nossas concepções – sejam elas de Homem, de educação, de Educação Especial, de aluno, ou de formação continuada –, coloca-se como um movimento de “desencaixotar” sentidos que, embora se façam presentes, muitas vezes passam despercebidos em nossas falas e ações cotidianas. Pensamos que construir uma escola com práticas pedagógicas inclusivas exige a assunção de perspectivas críticas capazes de desvelar e de transformar a realidade da escola que temos hoje, sendo a formação continuada uma via possível. É preciso, então, “raspar as tintas” e “recuperar os sentidos” para compreendermos o que, como e por que temos nos comprometido com determinadas perspectivas para, assim, quem sabe, aprender um outro modo de se pensar e de se implementar a formação continuada numa perspectiva da inclusão escolar em nossos espaços de atuação. Isso exige abertura para o novo (FREIRE, 2003), exige um certo querer “desaprender para aprender de novo”, pintando a realidade com outras tintas e cores, dessa vez em caráter provisório.

Tendo como enfoque a questão da formação continuada no contexto na/da escola, esse capítulo aborda duas dimensões que para nós são indissociáveis: as concepções de formação presentes e as práticas de formação continuada na escola pesquisada. Sendo assim, propomos, aqui, uma reflexão sobre as concepções de formação dos profissionais da escola, atentando para as bases epistemológicas em que elas se sustentam e os consequentes interesses a que elas atendem. Abordamos, concomitantemente, a dimensão prática, a partir da identificação e da análise dos espaços-tempos da formação continuada relacionada à inclusão escolar dos alunos PAEE na escola.

Como ponto de partida, trazemos o contexto dos discursos legais e das ações formativas disparadas pela Secretaria de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial. Mais uma vez, buscamos promover um espaço discursivo (CARVALHO, 2018) em que os diferentes discursos que compõem a cenário da formação continuada na escola, foco dessa investigação, possam se encontrar dialogando abertamente. Essa discussão tomará como base

os conceitos de racionalidade comunicativa, bem como a relação entre conhecimento e interesse desenvolvida por Habermas (2012, 2014). Utilizaremos, aqui, dados coletados durante nossa observação participante na escola, os quais registramos em diário de campo, além daqueles oriundos de entrevistas semiestruturadas, de questionários semiabertos e de narrativas escritas por professores, pedagogos, coordenadores e diretor escolar. Fazemos uso, também, de documentos e relatórios disponibilizados pela secretaria municipal de educação, já listados no capítulo seis desta dissertação.

8.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE O DISCURSO DOS DOCUMENTOS LEGAIS E AS AÇÕES EFETIVAS DE FORMAÇÃO DISPARADAS PELO ÓRGÃO CENTRAL

As políticas educacionais de formação continuada da rede municipal da Serra/ES não são assumidas neste estudo como objeto de pesquisa. No entanto, para compreender os movimentos de formação continuada que se dão na escola e vislumbrarmos possibilidades rumo à construção de uma formação que contemple a inclusão escolar dos alunos PAEE, consideramos pertinente um movimento de contextualização das políticas municipais de formação continuada ligadas à Educação Especial. Algumas perguntas instigam-nos neste momento: como a formação continuada na perspectiva inclusiva emerge nos discursos dos documentos legais da Serra? Quais são as propostas de formação ligadas à Educação Especial que vêm sendo implementadas no município? Em que medida essas formações têm chegado nas escolas e impactado os processos de inclusão escolar? Qual é a percepção dos profissionais da escola acerca da formação continuada nessa área? O que anseiam os profissionais da escola quando se trata de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar? Quais são as racionalidades inerentes a tais perspectivas de formação defendidas na escola e quais caminhos possíveis elas nos indicam?

A Secretaria de Educação do município da Serra (Sedu), através da Coordenação de Educação Especial, disponibilizou para essa pesquisa cinco documentos legais, a saber:

a) a Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos (SERRA, 2008);

- b) a Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra nº 193/2014 (SERRA, 2014), que regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências;
- c) o Parecer indicativo do Conselho Municipal de Educação da Serra Nº 05/2016 (SERRA, 2016c), indicando formulários para uso no atendimento dos alunos PAEE no município;
- d) as Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de ensino da Serra/ES (SERRA, 2016a); e
- e) a Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra nº 195/2016, aprovando as Diretrizes para a Educação Especial (SERRA, 2016b).

Além desses documentos legais, tivemos acesso a propostas de formação continuada elaboradas pela Coordenação de Educação Especial, em parceria com o Centro de Formação do município, para os anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 e, ainda, a um relatório avaliativo do processo da formação continuada desenvolvido no ano de 2015.

Dentre tais documentos legais, o único que aborda a formação continuada em sua relação com a Educação Especial é o intitulado “Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de ensino da Serra/ES” (SERRA, 2016a). Há nele um breve capítulo³¹ que trata da questão, no qual se afirma que há “[...] a necessidade de se repensar a formação continuada, na qual se envolvam diferentes profissionais, professores de sala regular, de Educação Especial, diretores, pedagogos e demais profissionais da Unidade de Ensino” (SERRA, 2016a, p. 53). Ressalta-se, ainda, que “[...] para potencializar o atendimento ao estudante público-alvo da Educação Especial, a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino deve dialogar com as práticas pedagógicas cotidianas das Unidades de Ensino (SERRA, 2016a, p. 53). Partindo dessa perspectiva, a formação continuada no município deve contemplar:

- a) **aprofundamento no conhecimento teórico, com vistas às mudanças de concepção do professor;**
- b) **construção de projetos de intervenção colaborativos na escola** com acompanhamento do Setor de Educação Especial;
- c) **realização de eventos, seminários, colóquios, mesas redondas, dentre outros, envolvendo estudantes com e sem deficiência, professores de Educação Especial e demais profissionais da Rede Municipal de Ensino;**
- d) **valorização e incentivo à participação dos profissionais** da Rede Municipal de Ensino **em cursos de pós-graduação na área de Educação Especial**

³¹ A formação continuada é tratada em pouco mais de uma página, dentre as 71 que compõem esse documento.

(SERRA, 2016a, p. 53-54, grifos nossos).

Mesmo que de modo sucinto, emergem nesse documento princípios importantes que podem guiar a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE no município da Serra. Trechos como “repensar a formação continuada”, “aprofundamento teórico com vistas a mudanças” e “dialogar com as práticas” indicam a potência do documento e o compromisso com uma perspectiva crítica de formação de professores (PEREIRA, 2002; PIMENTA, 2005; CONTRERAS, 2012). O compromisso com a transformação da formação continuada e da realidade da escola está expresso nesse documento legal. Consideramos, assim, que tanto os profissionais da escola quanto aqueles que atuam na secretaria de educação deveriam valer-se dele para embasar as lutas travadas cotidianamente em seus respectivos espaços de atuação.

Há ainda, nesse documento, o comprometimento de envolver outros profissionais – e não somente o professor de Educação Especial – nas formações continuadas da área que, aliado à valorização das dimensões teórica e prática, pode impulsionar a perspectiva da colaboração nas escolas, aspecto de extrema relevância quando se pretende a inclusão escolar dos alunos PAEE, na medida em que esse é um processo que acontece não apenas, mas principalmente dentro da sala de aula comum. Entendemos que a garantia da participação dos diferentes profissionais da escola, em especial o professor regente, expressa uma visão bastante valiosa para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Contraditoriamente, as propostas de formação continuada (SERRA, 2015a, 2016d, 2017, 2018) efetivadas nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 privilegiam os professores de Educação Especial e costumam contemplar os pedagogos, não alcançando o professor de sala comum, em especial os que atuam nas séries iniciais, como se observa nos excertos a seguir, oriundos de propostas formativas dos anos de 2015, 2016 e 2017:

Equipes de Trabalho: o projeto será constituído por uma equipe de coordenação, uma equipe de professores e, uma equipe de apoio, a saber: EQUIPE DE COORDENAÇÃO: será constituída por profissionais que compõe a Equipe de Educação Especial, da Secretaria de Educação. EQUIPE DE PROFESSORES: será constituída por professores: Educação Especial, Educação Física, Pedagogos. EQUIPE DE APOIO: será composta por profissionais da própria escola e estagiários que fazem parte da rede de ensino (SERRA, 2015a).

No primeiro semestre os encontros terão com público-alvo os professores da Educação Especial, no qual, abordaremos as Diretrizes Para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra. **No segundo** semestre convidaremos os pedagogos do Ensino Fundamental I e II para participarem juntamente aos professores especialistas e o foco da formação é a articulação do pedagogo no trabalho colaborativo. Esses encontros se voltam para a construção de **Projetos e**

Estudos de Casos envolvendo diferentes profissionais da escola (SERRA, 2016d, 2017).

Ressaltamos que, no que se refere ao público-alvo da formação, não houve mudanças no texto das propostas de formação entre os anos de 2016 e 2017. Já em 2018, o documento apresenta como público-alvo professores especialistas, professores de Educação Física, diretores, pedagogos, estagiários e cuidadores, sendo para esses dois últimos uma formação de 5 horas. Compreendemos que o desafio de garantir a formação continuada de professores de sala comum deve ser pensado pelos órgãos centrais, nesse caso, pela secretaria de educação, mais especificamente pela coordenação de Educação Especial. Percebemos, assim, nesses documentos (SERRA, 2015a, 2016d, 2017, 2018), ao menos algumas tentativas de incluir outros profissionais nas formações continuadas.

Segundo o relatório de avaliação da formação do ano de 2015 (SERRA, 2015b), cerca de 130 professores de área – que lecionam disciplinas nas séries finais do Ensino Fundamental – participaram da formação. Não há, contudo, menções aos professores de séries iniciais nesse documento. A formação para os professores de Educação Especial nesse ano foi realizada em grupos segmentados pelas áreas de especialização desses profissionais, havendo formações diferentes para os seguintes grupos: surdez, deficiência visual e deficiência intelectual. Já nos anos de 2016 e de 2017, as propostas formativas do setor contemplaram os professores da Educação Especial e os pedagogos e, tendo como objetivo contribuir para a articulação do trabalho colaborativo na escola, rompeu com a segmentação da formação por áreas de especialização. É interessante notar que, durante esses dois anos, as formações instigavam os profissionais a construir estudos de casos e projetos que levassem em conta as realidades vividas nas escolas. Por fim, em 2018, novamente segmenta-se a formação dos profissionais de acordo com suas especialidades, dessa vez formam-se grupos de: surdez, deficiência visual, deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação. Nesse mesmo ano, oferta-se, também, ainda que com carga horária bem menor, formações para pedagogos, diretores, estagiários e cuidadores, sempre em momentos separados. Os professores de Educação Física também são contemplados com um único encontro, ao que tudo indica, preparatório para sua participação num evento de caráter lúdico denominado “Dia Diferente Para Quem é Especial”.

De todo modo, essas propostas formativas, tanto quanto as diretrizes para a Educação Especial, indicam certa preocupação com o aprofundamento teórico para a compreensão e a transformação da realidade a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas, havendo nelas a

intenção de conciliar as discussões teóricas com algumas atividades práticas, como, por exemplo, os estudos de caso e os projetos de intervenção, culminando com apresentações dos trabalhos desenvolvidos por esses professores no “Seminário dos Profissionais da Educação Especial da Serra”, que já está em sua quarta edição. Contudo observamos que as propostas de formação já contam com a delimitação prévia de encontros e temas a serem discutidos, o que é justificado pelo processo de assessoramento que a equipe da Coordenação de Educação Especial fez no ano anterior. Consideramos que, mesmo com um levantamento prévio das demandas, seria indispensável retomá-las e discuti-las com os profissionais que participam das formações, afinal, há grande rotatividade de profissionais entre as escolas e as redes municipais e estadual, situação agravada quando se trata de professores de Educação Especial da Serra, pois eles trabalham, em sua grande maioria, por designação temporária. Além disso, pensamos que os profissionais podem ter demandas diferentes das identificadas pelos assessores ligados ao órgão central, sendo a escuta sensível, tal qual posta por Barbier (2007), indispensável.

As propostas de formação continuada da Educação Especial da Serra contidas nos documentos disponibilizados (SERRA, 2015a, 2016d, 2017, 2018) têm priorizado o professor que atua nessa modalidade de ensino, em detrimento de outros profissionais que atuam na escola e, desse modo, não têm alcançado os professores que atuam na sala de aula comum, o que, ao nosso ver, representa um sério problema para o processo de inclusão escolar. Ora, quando se assume a Educação Especial na perspectiva inclusiva, assume-se que a escolarização dos alunos PAEE deve ocorrer na sala de aula comum, onde terão acesso a um currículo também comum, embora com as adaptações que se façam necessárias. Obviamente, o professor de Educação Especial tem papel fundamental nesse processo, mas a configuração de seu trabalho por si só não garante o acompanhamento dos alunos PAEE na sala de aula comum e, mesmo que assim o fosse, isso não significaria, necessariamente, a inclusão escolar desses sujeitos. O professor de Educação Especial, ao atender a todos os alunos PAEE da escola, acaba, quando sua atuação não está centrada no AEE, assumindo um papel, de colaborador e de articulador do trabalho pedagógico com esse alunado. Certamente, a formação continuada desse profissional é indispensável. Entretanto, a formação continuada do professor de sala comum também deveria ser assim pensada, pois o lócus primeiro da inclusão escolar é onde ele desenvolve o seu trabalho: os alunos PAEE estão na sala de aula comum e é lá, e não na sala de recursos multifuncionais, que acontece, ou não, o processo de inclusão escolar aqui defendido.

Parece-nos haver uma contradição entre o discurso legal e a sua materialização, pois encontramos a defesa de se repensar a formação continuada e de incluir professores de sala comum e outros profissionais da escola nesse processo. Defende-se também uma perspectiva de Educação Especial que prima pela garantia de aprendizagem na sala de aula comum. Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2018, p. 150), quando afirma a urgência de “[...] um investimento em espaços formativos que envolvam os diferentes profissionais. Uma formação em contexto engloba todos os profissionais, desde os professores regentes [...] aos cuidadores.

No entanto, deparamo-nos com uma formação que, ainda que se esforce para alcançar outros profissionais, tem claramente como foco o professor de Educação Especial. Sem a pretensão de apresentar respostas neste momento, perguntamos: como o investimento na formação desse profissional tem contribuído com o processo de inclusão escolar? Como o município tem avaliado essas ações?

Essa é exatamente a percepção dos profissionais que estão na escola: a formação de Educação Especial é ofertada quase exclusivamente para os professores da área. De modo geral, nos diálogos desenvolvidos com os profissionais, são frequentes as queixas relativas à ausência de formação dentro da escola e do modelo de formação utilizado pela Sedu, quadro esse agravado quando se trata de formação continuada voltada para a Educação Especial. Esse desafio de falta de formação para os professores regentes é confirmado na fala dos técnicos da secretaria de educação e nas propostas/projetos formativos ao restringirem como participantes os professores de educação especial (SERRA, 2017).

Em nossas conversas informais com a gestora e as técnicas ligadas à Coordenação de Educação Especial do município, elas diziam ter ciência dessa demanda de formação dos professores de sala de aula comum, falavam também de suas preocupações com a formação de professores de Educação Especial, pois esses profissionais muitas vezes não permanecem nas escolas ou até mesmo no município.

Melo (2016) evidenciou que, até 2013, não havia uma política de educação especial no município da Serra, tampouco uma política de formação continuada na perspectiva inclusiva. Atualmente, apesar de assegurado pela diretriz de educação especial (SERRA, 2014) ainda é necessário investimento em espaços formativos para os diferentes profissionais da escola.

Acreditamos que esse investimento deve considerar os professores como corresponsáveis, estabelecendo com eles um estreito diálogo “[...] com vistas a superar as dificuldades

apresentadas e construir coletivamente as propostas de formação, rompendo com uma ação instrumental rumo à construção de uma ação comunicativa” (CARVALHO, 2018, p. 102).

A ação comunicativa baseia-se em um processamento cooperativo de interpretação em que os participantes se referem a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em sua manifestação só sublinhem tematicamente um desses três componentes (HABERMAS, 1987, p. 171 *apud* CARVALHO, 2018, p. 114).

Nessa perspectiva, as escolas podem ser tomadas como espaços privilegiados para a produção de políticas de formação continuada de professores. Consideramos pertinente, então, investigar os espaços-tempos de formação continuada na escola, buscando compreender como os professores e demais profissionais a têm concebido, buscando, a partir das concepções desses sujeitos, caminhos possíveis.

8.2 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTES NA ESCOLA

Em consonância com as pesquisas científicas (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015; KASSAR, 2014), a necessidade de formação continuada emerge como indispensável entre os docentes e demais profissionais da escola lócus da pesquisa, principalmente quando consideram o processo de inclusão escolar. Esse fato é anunciado pelos profissionais em conversas durante os planejamentos ou na sala dos professores, nas entrevistas realizadas e nos questionários aplicados.

Um dos primeiros movimentos de nossa investigação, quando já estávamos em processo de observação participante, foi convidar os profissionais a responderem um questionário no qual buscávamos conhecer aspectos relativos à formação e experiência profissional dos docentes, além de identificar, a partir da escrita dos mesmos, as principais demandas oriundas do processo de inclusão escolar. Nesse momento, os profissionais escreveram livremente acerca de diferentes demandas por eles vivenciadas cotidianamente, dentre as quais a formação emergiu como a primeira colocada, tendo sido apontada por 10 profissionais, dos 19 que responderam o referido questionário, conforme apresentado na tabela 7, do capítulo anterior. É interessante notar que, em nossa análise, também realizada no capítulo anterior, observamos que todas as outras demandas apontadas pelos profissionais da escola acabam por revelar a necessidade de formação continuada, na medida em que exigem reflexões sobre visões e práticas que não atendem à perspectiva inclusiva adotada pelas políticas nacionais e municipais de educação.

Quando consideramos conversas e entrevistas realizadas, porém, percebemos que todos os profissionais, alguns espontaneamente, outros quando indagados diretamente, afirmam a necessidade de formação continuada para contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE.

No que diz respeito aos questionários, entre as 10 menções dos professores sobre formação, quatro destacam a *necessidade de preparo/capacitação da escola como um todo e/ou de seus professores*; três referem-se especificamente à *formação continuada* — das quais uma cita a formação continuada em Educação Especial para professores de sala de aula comum — e outras três relatam *falta de conhecimento para atuar com os alunos PAEE*, o que também pode ser considerado um indicativo da necessidade de formação. Os trechos abaixo apresentam algumas dessas menções³²:

Precisamos de profissionais mais preparados para trabalhar a diversidade (síndromes, deficiências) (COORDENADORA, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Mais formações nesta área específica onde o professor possa adquirir melhores qualificações no processo de inclusão escolar (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Insegurança em trabalhar com esse aluno por não ter conhecimento específico (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO).

Embora esses profissionais destaquem a necessidade de formação e de conhecimento na área da Educação Especial, expressões como “adquirir melhores qualificações” e “profissionais preparados” podem revelar uma concepção tecnicista de formação de professores. Tal noção baseia-se na racionalidade instrumental (HABERMAS, 2012), tomando os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por teóricos que pensam a escola de fora da escola (TARDIF, 2013). Nessa visão, o conhecimento parece algo pronto e estagnado, que precisa apenas ser acessado ou *adquirido* pelos professores na formação. Há, nesse caso, a segregação entre teoria e prática, entre concepção e ação, entre saber e fazer, sendo a prática docente concebida como uma solução instrumental – via aplicação de técnicas e procedimentos – de determinados problemas, com emprego de conhecimentos teóricos e técnicos prontos, provenientes da pesquisa científica (CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2013).

Pensamos ser essa o mesmo tipo de racionalidade subjacente à visão de despreparo dos profissionais que se faz presente na resposta de outra professora:

³² Ressaltamos que os professores desenvolveram uma escrita bastante sucinta. Alguns deles chegaram a destacar as demandas em tópicos.

Quanto à implementação das demandas das políticas públicas de inclusão, a cada dia cresce o número de crianças com NEE [necessidades educativas especiais] e observa-se que as escolas e seus profissionais não estão preparados para receber e dar suporte a esses alunos que tanto precisam e também os pais precisam estar envolvidos nesse processo (PROFESSORA DE SALA COMUM, QUESTIONÁRIO SEMIABERTO, grifo nosso).

Vale perguntar se esses profissionais, ao reclamarem por profissionais preparados, colocam-se como parte que também precisa “preparar-se” ou formar-se: estariam os professores falando da formação de outrem ou de sua própria formação? No primeiro caso, estariam reproduzindo uma lógica tradicional de formação de professores, cujos conhecimentos dão-se de forma segmentada e, dessa forma, até mesmo desresponsabilizando-se da escolarização dos alunos PAEE. No segundo caso, considerando-se sujeitos ativos, autores de suas práticas, poderiam estar sinalizando para uma concepção crítica de formação docente.

O diálogo a seguir, com uma professora de sala comum, é mais um exemplo de como o discurso do despreparo permanece presente na escola:

Professora: [...] na verdade, eu vejo a inclusão como exclusão, né?

Pesquisadora: Por quê?

Professora: Uai, por quê?! Porque nós, professores, não estamos preparados para lidar com essa situação. Mas a gente tenta fazer o melhor porque a gente sente até triste em ver como nós vamos trabalhar com uma criança que não nós não temos... nós não estamos de forma alguma preparados, nós estamos sem... Como que eu posso dizer? Recursos. Eu acho que nós professores quando chegasse essa situação [de ter um aluno PAEE], nós teríamos que ter assim, uma... Como que eu posso dizer? Uma formação. Precisa, em relação a isso aí, para não deixar... porque, olha, vou te falar um negócio, eu estou perdida. Tem duas crianças dentro da minha sala, que são... necessitam de cuidados nesse sentido e eu não sei como trabalhar.

É interessante notar que o discurso de despreparo para trabalhar com os alunos PAEE, assumido por alguns professores, não é algo pontual, mas sim um fenômeno observado em diferentes locais e tempos históricos, como pode-se observar na literatura científica da área (LÚCIO, 2013; MARIAUSSI; GISI; EYNG, 2016; TAVARES; SANTOS; FREITAS; 2016). Esse discurso, de natureza instrumental, coloca-nos diante de duas possibilidades: ele poderia representar uma postura passiva, desmotivada ou até mesmo descomprometida do professor em relação a sua formação? Ou poderia ser ressignificado, a ponto de se constituir em um movimento de superação da racionalidade instrumental, a partir do reconhecimento da provisoriidade do saber e da necessidade do desejo de saber-aprender (LÚCIO, 2013)? Desse modo, o reconhecimento do “despreparo” e da necessidade de formação apontada pelos próprios professores, embora em alguns momentos possa funcionar como subterfúgio diante dos desafios que emergem do processo de inclusão, em outros pode demonstrar a assunção da

necessidade de repensar e de ressignificar suas práticas em sala de aula com base em processos formativos.

Ressaltamos que tal discurso de “despreparo” pode ser perigoso, pois há muito tem servido para desvalorizar a escola e os professores, influenciando, inclusive, as políticas educacionais nacionais, como podemos observar na tentativa de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que, segundo a minuta intitulada “Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida” (BRASIL, 2018), procura novamente abrir espaço para as instituições especializadas – como as APAES e Pestalozzis, por exemplo – desenvolverem um trabalho “pedagógico” cujo lócus é a escola comum. Também na escola, esse discurso de despreparo pode levar à ideia de que outros profissionais e espaços podem substituir os profissionais e espaços da escola comum, como observamos num trecho da entrevista realizada com uma professora de sala comum:

***Professora:** [...] fisicamente nós não estamos preparados para receber essas crianças, sabe por quê? Os profissionais, eles não foram capacitados, nós não somos capacitados para trabalhar com criança com essas necessidades, mas o que que a gente faz? O que a gente faz? A gente tenta, né!? Dá o melhor da gente, porque você também não vai ficar deixando o menino lá excluído, já que ele está no meio.*

***Pesquisadora:** Mas, então, professora, qual é o seu posicionamento pessoal em relação à inclusão escolar? Você é a favor, ou não?*

***Professora:** Eu sou a favor desde o momento que nós temos respaldo, ajuda, recursos, cursos para nos preparar, auxiliares para poder nos ajudar. Porque muitas das vezes eles ficam lá no meio e sinto que eles estão excluídos, não incluídos, entendeu?*

***Pesquisadora:** E nesse momento você acha que o melhor lugar para esses alunos é na escola ou é em outro lugar?*

***Professora:** Se eu falasse em outro lugar eu estaria usando discriminação com essas crianças. Eu acho que poderia ser no meio. No meio, porém com ajudadores, com pessoas preparadas para nos ajudar. Porque eu não culpo nem a escola e nem mesmo os pais, eu culpo a situação dos recursos, porque... como é que pode pegar e colocar uma criança dentro de uma escola se o professor não está preparado? Eu costumo dizer que o aluno está excluído porque você não vai ter... Olha, são 26 alunos, correto? Eles estão incluindo os mesmos, mas muito das vezes eles não vão lá tirar dúvida, então às vezes eu costumo dizer, eu falo por mim, eu sinto que as minhas crianças passam despercebidas [...]. Porque para mim a experiência é nova, eu vou confessar para você que eu tenho pouco tempo de EMEF e [...] eu nunca peguei crianças especiais, essa experiência para mim está sendo agora. (grifos nossos).*

Embora afirme acreditar que os alunos PAEE devem estar “no meio”, ou seja, na escola comum, durante essa entrevista, a professora enfatizou repetidas vezes o despreparo e a falta de “capacitação” do professor para atuar com esse alunado, o que nos levou ao

questionamento quanto à sua posição pessoal acerca da inclusão escolar. Parece-nos que a professora enfrenta desafios em sua prática oriundos tanto de sua formação, pois ela mesma afirma que “[...] *nós não fomos capacitados*”, quanto à sua experiência profissional ainda em estágio inicial. No entanto, ao tomar sua experiência atual como parâmetro, acaba por, sob o pretexto de que os alunos PAEE já estão excluídos, reforçar um discurso de que a escola primeiro deve “se preparar” e depois receber esse alunado. E, enquanto isso, onde ficariam esses alunos e os seus direitos? E, afinal, o que seria estar preparado para a inclusão escolar dos alunos PAEE? Seria possível uma preparação que contemplasse todas as dimensões do processo de inclusão? Há alguma formação capaz de “preparar” de uma vez os professores para o exercício de sua profissão? A experiência em si de lecionar para alunos PAEE poderia ser tomada como parte do desenvolvimento profissional dessa professora e, portanto, como uma possibilidade de instigar reflexões e aprendizagens? Ou seja, o próprio exercício da docência pode se constituir, de alguma maneira, em um processo de formação continuada dentro da escola?

Em nossa visão, sustentada por autores como Tardif (2013) e Contreras (2012), a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo que, de acordo com Alves (2009, p. 23),

[...] se configura mais efetivamente na prática profissional. É nesse momento que cada profissional pode e deve articular seus conhecimentos teóricos com a prática social e profissional, promovendo constantemente reflexões sobre suas concepções e atuações profissionais, o que lhe possibilita constantes (re)invenções de práticas.

De natureza crítica, essa concepção de formação de professores pode fundamentar-se na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), segundo a qual esses profissionais são concebidos como sujeitos cujos saberes não são apenas práticos, mas também teóricos, podendo haver, com interação e diálogo, via fala argumentativa, entendimentos mútuos e consensos provisórios acerca das situações reais colocadas em análise pelo grupo de profissionais. Nessa perspectiva, invalida-se a ideia de um conhecimento único e estático, tal qual encontramos nas formações tradicionais de cunho técnico-instrumental (HABERMAS, 2012), rompendo-se a hierarquização entre teoria e prática e tomando os professores como autores de teorias e de práticas, capazes de transformá-las.

Contudo observamos que, além da associação direta entre formação e preparo, os profissionais da escola tendem a relacionar formação a outros conceitos de natureza instrumental. Assim, justificam a formação continuada pela necessidade de receber novas informações, indicando que a concebem a partir de uma racionalidade instrumental, que reduz

a formação de professores à mera transmissão de informações e retira o professor do lugar de autor, de produtor de conhecimentos:

Sempre tem algo importante pra agregar. Sempre vai ter coisas que você não sabe para ser informado (PROFESSORA DE SALA COMUM, ENTREVISTA).

Tinha que ter as informações referentes a esses assuntos. Abordar tudo que envolve alunos assim, com deficiência. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

O diálogo abaixo demonstra a imbricação entre formação, informação e conhecimento que, por vezes, parecem ser tratados como sinônimos. Demonstra, também, a ênfase em um tipo de formação que apresente um modelo prático a ser seguido:

Pesquisadora: *O que te deixaria mais segura para trabalhar com esses alunos?*

Professora: *Se a gente tivesse conhecimento, informação sobre como trabalhar mesmo com esses alunos. Porque a gente não tem nenhuma formação “olha esse aluno é assim, você tem que trabalhar assim, assim e assado”.*

Há, desse modo, o risco de reproduzir práticas pedagógicas como se fossem modelos técnicos aplicáveis a qualquer contexto educacional, como se percebe na fala a seguir, na qual outra professora defende a ideia de uma formação prática desvinculada da teoria:

A formação deveria ser uma formação prática, não é a gente sentado lá na cadeira vendo slide não. Vamos lá, vamos colocar algumas atividades que nós podemos fazer na sala de aula, vamos trazer material, entendeu? Os formadores trazem material, vamos montar algumas atividades que podem ser desenvolvidas: “Olha, trouxemos esse tipo de atividade, o que vocês acham?” Mas, não. Colocam um slide cheio de teoria, não traz um slide mostrando uma atividade que a gente pode trabalhar com o aluno. Para poder pelo menos assim, abrir a nossa mente. Teoria a gente procura, teoria você vai usar na sala de aula, Fernanda? Você precisa de prática. E na formação não tem isso (PROFESSORA DE SALA COMUM, ENTREVISTA).

Nesse momento, já ciente de que teríamos uma formação continuada por meio de um curso de extensão, a professora criticava as formações continuadas oferecidas pela Sedu e, ao mesmo tempo, indicava-nos o que esperava da formação continuada que iríamos construir junto aos profissionais da escola. Evidenciava, em sua fala, o entendimento de que teoria e prática se opõem e não estão inter-relacionadas. Sua insatisfação com os modelos “teóricos” de formação continuada instigava-nos a pensar em como construir uma formação que tivesse sentido para os profissionais que atuam na escola sem renunciar à fundamentação teórica que sustenta nossa perspectiva de pesquisa: Que formação demandavam os profissionais da escola? Como mediar a construção de uma formação que atendesse aos seus anseios de ordem prática numa perspectiva crítica?

Nesse contexto de desvalorização dos saberes docentes, deparamo-nos com a seguinte visão de uma professora de sala comum:

Eu penso, por exemplo, que teria que ser com uma pessoa especialista da saúde, para dar as informações do problema de saúde. E com psicólogos para entender o comportamento, [...] E com... a respeito das leis que protegem essas crianças, né? Profissional da saúde, profissional autoridade da lei e profissional da educação também... Porque só muda se tiver tratamento tem uns que tem que usar medicação e o psicólogo também aí com as terapias, que ajuda muito. Só muda se tiver, senão eles não mudam não... (PROFESSORA DE SALA COMUM)

A professora demonstra desejar uma mudança dos alunos PAEE, que precisariam se enquadrar em um padrão ideal, e não uma mudança da escola e de suas práticas, daí a valorização de saberes médicos e terapêuticos em detrimento dos saberes pedagógicos. Falas como essa revelam a supremacia dos conhecimentos de ordem clínico-terapêutico, cuja ênfase está nas deficiências e não nas possibilidades de aprendizagem dos alunos, em detrimento do conhecimento pedagógico que deveria constituir-se foco da escola e de seus profissionais (MAGALHÃES, 2003; JESUS *et al.*, 2010). Acreditamos que isso reforça a pertinência da formação continuada crítico-reflexiva na perspectiva da inclusão escolar, para que os professores se percebam como sujeitos de conhecimentos pedagógicos e assumam outras formas de conceber as diferenças e de desenvolver a docência no contexto da inclusão escolar, num esforço para superação da racionalidade instrumental.

Mas essa visão de formação de professores como a transmissão de uma técnica, sustentada pela racionalidade instrumental, não é unanimidade na escola, pois mesmo com a persistência do termo informação e com a predominância de uma visão da docência sustentada numa racionalidade instrumental, encontramos, em algumas falas, expressões, como as destacadas abaixo, que apontam para a emergência de uma outra racionalidade de natureza crítica:

Porque cada dia tem que estar aprendendo, se informando, pesquisando. Todo dia muda tudo (PROFESSORA DE SALA COMUM, ENTREVISTA, grifo nosso).

[...] porque existe a troca de experiências e existe a troca de informação. Tudo se renova, então ele tem que estar se formando sempre (PROFESSORA DE SALA COMUM, ENTREVISTA, grifo nosso).

Eu acho muito legal, tipo o PNAIC assim, porque a gente troca informação, a gente aprende com o outro, a gente vê o que o outro faz. É interessante, porque às vezes uma angústia sua, que você tem com um aluno, é angústia de outros, né? (PROFESSORA DE SALA COMUM, ENTREVISTA, grifos nossos).

Em nossa concepção, termos como “pesquisando” e “trocas de experiências” remetem a uma perspectiva crítica de formação de professores, na medida em que se admite a necessidade de se formar “sempre”, tomando-os como pesquisadores e valorizando suas experiências como

saberes oriundos das práticas (TARDIF, 2013). Aos poucos, a ideia da informação parece ir cedendo espaço à ideia de troca e de colaboração, na medida em que os professores vão apontando a possibilidade de pensar suas práticas e refletir sobre suas experiências junto com seus pares. Vamos identificando, assim, indícios de uma racionalidade comunicativa, tendo em vista que os próprios professores começam a expor o potencial da formação continuada para desencadear processos coletivos de reflexão e de mudanças:

*Porque na formação além da pessoa que está te dando informação estar te trazendo bastante benefício, você ouve coisas dos outros colegas que você pensa assim: “Aquilo ali que a colega fez eu posso tentar fazer na minha turma e aquilo ali pode dar certo!” Ou: “Ah não! Pera aí, tentei fazer isso aqui e deu errado. Por que deu errado?” [...] e você aprende. **Você aprende muita coisa, não só com o formador, mas com os depoimentos dos colegas que estão ali junto.** Por isso que é importante esses encontros, de você estar ali junto [...] Eu falo assim: “Não, pera aí que eu também estou fazendo um negócio assim e não está dando certo, **vou buscar um outro caminho** que a outra ali fez e deu certo, então eu vou tentar também fazer. É para um ajudar o outro. **Você vai achar isso aonde? Na formação continuada. Tanto dentro da escola ou se você fizer fora também** (PROFESSORA DE SALA COMUM, ENTREVISTA, grifos nossos).*

Ressaltamos que, em nossa perspectiva, é indispensável transpor a ideia de informação, pois essa carrega um sentido de conhecimento pronto, que deve apenas ser transmitido e reproduzido. É preciso também que essas trocas de experiências se constituam em processos de reflexão-crítica, sem os quais retorna-se à racionalidade instrumental. Como, então, superar a racionalidade instrumental, ainda presente nas concepções dos professores, e construir um outro modo possível de formação docente, que tome como princípio a racionalidade comunicativa?

Ainda que imersos nos problemas cotidianos da escola, os próprios profissionais começam a indicar algumas possibilidades para a formação continuada:

*Eu estou muito preocupada com essa demanda que nós vamos receber aí, já no ano que vem, desses meninos com microcefalia. Nós não estamos preparados [...] a gente já tem dificuldade com esses casos que a gente já encontra no nosso cotidiano e eu acho primordial, eu acho que a escola já tem que estar pensando em alguma coisa pra poder começar a se preparar para essa demanda que a gente vai receber. [...] A gente tem que estar sempre antenado, **a gente tem que estudar, a gente tem que buscar caminhos, porque a inclusão é uma coisa muito desafiadora.** Então, a gente tem que estar bem qualificado para estar recebendo esses meninos. Esses que vão vir, que nós não estamos preparados e dessa demanda que nós já temos, que a gente ainda não consegue lidar (PEDAGOGA, DIÁLOGO, grifo nosso).*

É interessante notar que, ao mesmo tempo em que apresenta uma visão de formação continuada de cunho instrumental, visando “preparar os profissionais” para determinadas demandas, a pedagoga indica, visto que a inclusão escolar é considerada por ela como desafiadora, a necessidade de estudos e de buscar caminhos – expressão que parece apontar a

inexistência de modelos prontos. A concepção de formação dessa profissional, embora, em partes, baseada na racionalidade instrumental, também apresenta indícios de transformação, na medida em que considera os desafios impostos pelo processo de inclusão e a possibilidade de buscar caminhos, o que vai além de uma formação técnica, baseada em informações hierarquicamente transmitidas por teóricos externos à escola. Haveria aqui o desenvolvimento, mesmo que embrionário, de uma concepção de formação crítica, de natureza comunicativa (HABERMAS, 2012)?

Chama nossa atenção o fato de que esses caminhos por vezes já foram trilhados e, mesmo assim, os profissionais apresentam certa dificuldade em refazê-los ou reconstruí-los. A pedagoga, por exemplo, ao relatar sentir falta de momentos de formação continuada na escola – fato também destacado por professores – conta sobre sua experiência em outra unidade de ensino:

Se a gente tinha, por exemplo, durante o trimestre, recebido um público-alvo muito grande de meninos da Educação Especial, a gente levava uma formação voltada para aquilo. [...] E sempre assim, não a equipe técnica dando formação. A gente conseguia alguns profissionais ou até mesmo os relatos de experiência dos professores (PEDAGOGA, DIÁLOGO).

Considerar relatos de experiências como possibilidade de formação continuada indica a abertura dessa profissional para o desenvolvimento de um outro tipo de formação no contexto da escola – uma formação que toma o professor como sujeito de conhecimento e pode até mesmo disparar processos coletivos de reflexão-crítica sobre as práticas. Mais uma vez identificamos indícios de transformação ou de superação de uma perspectiva baseada na racionalidade técnica e de possibilidade de construção de uma perspectiva crítica e comunicativa (HABERMAS, 2012). Estariam, pedagoga e professoras, ressignificando suas concepções de formação continuada?

Esse indício de ressignificação, porém, parece não se materializar nas ações da escola pesquisada. Os profissionais, de certo modo, confirmam a ausência de formação continuada – aqui entendida como momentos coletivos de estudo e reflexão crítica – na escola, conforme observa-se no diálogo com a coordenadora:

Pesquisadora: *Mas aquele momento de formação que se tinha dentro da escola não tem mais?*

Coordenadora: *Dentro da escola não. É aula mesmo, aula normal e esse momento assim, no momento de PL, de planejamento. E esse ano até que tiveram alguns dias de planejamento fora da escola, ou melhor, de estudo, mas não focando esse assunto da Educação Especial, foi focando outros temas.*

Pesquisadora: E não necessariamente demandas da escola, né?

Coordenadora: É... não demanda da escola. Foi mais geral.

De modo geral, os profissionais da escola relatam o desejo de participar de uma formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, como é o caso exposto pela professora no diálogo a seguir:

Pesquisadora: O que te deixaria mais segura para ensinar aos alunos PAEE?

Professora: Uma formação, porque eu nunca tive, eu não estudei, eu não estudei no Magistério, eu não estudei na graduação eu nunca tive formação.

Pesquisadora: Sobre Educação Especial e inclusão escolar?

Professora: Sim eu nunca tive informação. Mesmo na minha turma da outra escola em que eu tenho seis especiais nunca me chamaram para uma formação. E a Sedu sabe que na minha sala tem seis especiais.

Pesquisadora: E essas formações na escola e as que a Sedu está oferecendo, nenhuma contemplou essa questão ainda?

Professora: Não. Tem a formação dos Professores da área [de Educação Especial].

Pesquisadora: Só dos professores de Educação Especial e não para os professores regentes?

Professora: Não, mas podia ter um encontrão de regentes.

Essa profissional encontrava-se em uma situação extremamente desafiadora e ansiava pela oportunidade de uma formação que a ajudasse em sua prática docente. Ao mesmo tempo, sabia que essa era uma demanda compartilhada por colegas que se encontram em situação semelhante, então, propõe “um encontrão de regentes”. Pensamos que essa é uma questão para ser pensada pela secretaria de educação, mas também pela própria escola, que precisa contemplar em sua organização o atendimento das demandas formativas dos professores, dentre as quais se destacam aquelas ligadas à inclusão escolar. É urgente que os órgãos centrais, mas também as escolas, atentem-se para a relevância da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, considerando, sobretudo, suas próprias realidades, partindo, para isso, dos discursos dos profissionais que atuam diretamente e cotidianamente com essa questão, ou seja, exercitando uma escuta sensível (BARBIER, 2007) para com os profissionais da escola.

Mesmo as professoras que afirmaram participar de formação continuada na escola – considerando, para tanto, as reuniões realizadas após a saída dos alunos, com tempo máximo de 30 minutos – ressaltaram que nelas não eram feitas discussões relacionadas à Educação Especial:

No geral tem [formação], mas não o suficiente. Separado [para questões da inclusão escolar] não tem não, se eu falar que tem eu tô mentindo. (PROFESSORA DE SALA COMUM)

Nossas observações e diálogos estabelecidos com outros profissionais permitem-nos afirmar que as reuniões consideradas como formação continuada pela professora possuem caráter informativo e não formativo, como exemplifica a fala abaixo:

*O início do ano nós temos dois dias [de formação] ... as reuniões onde fica decidido durante o ano em relação às festas, aos painéis e aos projetos que serão trabalhados no ano, né? **Mas reuniões no dia a dia tem só para passar o que está acontecendo na escola.** O diretor passa o que está vindo da Sedu, o que vai ser feito em tal festa, o que vai ser feito nas apresentações. Mas, em relação às atividades práticas feitas em sala de aula só existe entre os professores do primeiro ano, que a gente senta no nosso planejamento semanal, e ali a gente conversa o que vai ser trabalhado durante a semana, quais as dificuldades dos alunos e quais são as atividades apropriadas para os alunos, qual o projeto. Mas no corpo coletivo não tem (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifo nosso).*

Essas reuniões, de caráter técnico e não dialógico, foram lembradas pela professora como os únicos momentos coletivos com todo o corpo docente. Percebemos, em nossas observações, que tais reuniões se dão nos trinta minutos finais do turno, após a saída dos alunos, constituindo-se em momentos em que o corpo técnico-pedagógico informa e orienta o corpo docente sobre assuntos diversos, com pouca ou nenhuma intervenção por parte dos professores, seja para questionar ou contribuir com o que está sendo posto. Na realidade, o tempo efetivo nunca chega a trinta minutos, tendo em vista as demandas de organização de materiais dos professores, de acompanhamento da saída dos alunos por parte das coordenadoras e até mesmo o deslocamento das salas de aula à sala dos professores. O diretor da escola reconhece a limitação desse momento com a seguinte colocação:

[...] [esses trinta minutos] viram dez, no máximo quinze. Quando dura quinze minutos a gente agradece, né? [...] E é uma reunião, vamos dizer assim, na verdade não é uma reunião de discussão, é uma reunião de informação, né? O que que tem para fazer, o que que deixou de fazer, o que que tem que corrigir lá... Assim até para evitar mais conflitos para a gente. Não é nem uma reunião de grande pensamento é só para aparar arestas para ver o que dá para fazer, só isso (DIRETOR, ENTREVISTA).

A partir dessa reflexão do diretor, questionamos sobre os momentos coletivos de formação na escola, principalmente para discutir as questões relativas à inclusão escolar:

Pesquisadora: *Diretor, você já me falou dos desafios da inclusão aqui na escola e eu gostaria de saber se hoje existem, aqui na escola, momentos coletivos de estudo e de reflexão ou mesmo de planejamento das ações das práticas pedagógicas. A escola consegue fazer isso?*

Diretor: *Olha, do jeito que eles estão distribuindo o calendário escolar tá cada vez mais complicado para escola, porque tem os 200 dias letivos, tem mais os plantões pedagógicos, mais os conselhos de classe, mais o congresso de professores, mais*

assembleia municipal... aí a Sedu ainda leva para ela 5 ou 6 dias para fazer os estudos. Acabou o ano para escola, né? Então só daria tempo para nós se a gente liberasse os professores para fazer o estudo, aí se a gente libera [...] tem que repor. Ou faz nessa meia hora no final do dia, que você não consegue.

Em 2018, ano em que realizávamos esta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (Sedu) havia centralizado as formações que, até o ano anterior, aconteciam na escola. Assim, nos dias de formação garantidos em calendário escolar, os profissionais da escola dirigiam-se a um espaço designado, geralmente uma outra escola, para a formação de todos os profissionais da rede que atuavam em escolas da sua região. Lá, os profissionais eram encaminhados para salas de acordo com seu cargo/função. Separados em grupos – grupo de pedagogos, grupo de coordenadores, grupo de professores de educação especial, grupo de professores de primeiro ano, e assim por diante – inviabilizava-se o diálogo entre os profissionais cujas atuações davam-se na mesma escola. Essa organização foi questionada em vários momentos da pesquisa pelos professores e demais profissionais, sendo a queixa inclusive levada ao conhecimento dos profissionais da Sedu.

Em nossos diálogos com a Secretaria Municipal de Educação, principalmente com o setor de Educação Especial, também questionamos a organização da formação continuada no ano de 2018, pontuando a centralização desse processo como uma retirada dos momentos coletivos da escola, prejudicando, por exemplo, o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial e os demais profissionais da escola. De modo geral, os profissionais com os quais conversamos concordavam com esse posicionamento e afirmavam estar discutindo a questão com os demais setores da secretaria.

Sobre essas formações centralizadas uma das professoras fez a seguinte reflexão:

Tem uma [formação] que tá tendo da prefeitura aí, mas é mais para a gente ouvir. Não é de debater (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Uma das coordenadoras da escola apresenta uma visão similar:

*Eu acho muito importante a formação continuada, só que assim, eu preferia **uma formação continuada em um espaço mais de discussão**, de estudo de casos, porque, geralmente, quando a gente vai para a formação continuada é mais para eles apresentarem leis, leis, leis que a gente já sabe [...]. E aquela angústia, aquela dúvida, aquela preocupação que o professor [...] precisa tirar e às vezes ele não consegue através daquela lei ali resolver (COORDENADORA, grifo nosso).*

O pedagogo da escola compartilha desse entendimento:

***Pesquisadora:** Está tendo algum movimento de formação na escola? Em horário de serviço?*

Pedagogo: *Horário de serviço? Formação continuada? Não, não... esse ano aqui, por exemplo, teve dois dias só, dois períodos de formação. Foram 2 dias em outra escola e dois dias aqui no início do ano.*

Pesquisadora: *E esses dois dias na outra escola? Essa formação centralizada, você acha que é produtiva ou não?*

Pedagogo: *Acho que seria melhor na própria escola, com um grupo menor. Eu acho que daria mais resultado, se todas as escolas fizessem o seu grupo. Aí eu acho que dá mais resultado.*

Pesquisadora: *Até porque acho que dá mais tempo até para pensar as questões e os desafios da escola, né?*

Pedagogo: *Que são bem diferentes umas das outras, cada uma tem a sua particularidade.*

Mais uma vez os profissionais da escola trazem apontamentos importantes sobre o que esperam de uma formação continuada. Ao analisar o processo de formação do ano em curso e indicar o que não contribuía para o trabalho na escola, as professoras, a coordenadora, o pedagogo e o diretor delineavam, de forma consciente ou não, um outro modelo possível de formação que considerasse a realidade da escola e as necessidades dos profissionais que nela atuam, sobretudo o desejo de discussão e de troca de experiências com os seus pares.

Seria mais assim, de forma discursiva, mais em grupo né, fazendo trabalhos com estudo de casos e cada um levando os casos assim, que acha que é mais difícil, até para terem outras sugestões, outras opiniões porque muitas vezes a gente deixa de fazer uma coisa que é fácil, porque a gente pensa que não pode ou às vezes a gente acha que muito difícil, mas que acaba não sendo, porque tem outros meios de se chegar aquele fim. Então assim, essa formação com várias pessoas, vários assuntos, é... Vários casos diferentes, eu acho que ajuda mais do que ficar só passando slide e mostrando teoria (COORDENADORA).

Ao mesmo tempo em que apontam as dificuldades da escola de promover espaços-tempos de formação e as falhas da formação ofertada pela Sedu no ano corrente, alguns profissionais expõem possibilidades outras de diálogo e de reflexão coletiva na escola:

Pesquisadora: *Há, na escola, momentos coletivos de estudo, reflexão e planejamento das ações, das práticas pedagógicas?*

Coordenadora: *Olha, o máximo que a gente consegue fazer a gente faz. Igual assim, as turmas elas fazem um planejamento coletivo durante a semana, por turma. Nas terças-feiras a gente sempre tem reunião e quando precisa de outros dias a gente tem. Aí a gente vai resolvendo, né? De acordo com as necessidades. Mas às vezes a pessoa [o professor] está com algum problema, mas ela não cita, não fala, o que a gente acha muito importante, porque às vezes é um problema que uma outra pessoa já viveu e ela passou por uma ação que resolveu aquele caso, mas se a gente não sabe a gente não tem como resolver, mas a gente tem esse momento assim da pessoa poder falar... Muitas vezes o professor acaba pegando aquilo só para ele, mas quando fala a gente vê que flui positivamente.*

A coordenadora ressalta, aqui, a garantia de planejamentos integrados, nos quais os professores reúnem-se, uma vez por semana, com seus pares que lecionam para uma mesma

turma/ano. Assim, todos os professores que lecionam para os primeiros anos compartilham um planejamento coletivo e assim por diante. Observamos nessa fala que a reunião também é indicada pela coordenadora como um momento formativo, mas sua própria análise demonstra que há pouca participação dos profissionais da escola, indicando que esse momento não se constitui em uma oportunidade de diálogo para o corpo docente.

As reuniões e os planejamentos também são tomados por outra professora como uma possibilidade de reflexão coletiva, no mesmo sentido dado pela coordenadora:

Tem essas reuniões que a gente faz. E no PL é a gente sozinha, não tem o pedagógico não... [...] No planejamento integrado tem troca de figurinhas, troca de informação mesmo, mas uma coisa bem assim, informal. Nada daquela coisa de toda semana a gente sentar junto para fazer isso. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

A professora fala de uma colaboração com outras professoras que compartilham o mesmo horário de planejamento, mas destaca a informalidade, a não obrigatoriedade e a ausência de apoio pedagógico. Esse fato é confirmado por outra profissional, ao responder a mesma questão:

***Professora de sala comum:** Tem assim nos nossos planejamentos a gente tem essa conversa: o que deu certo, o que não deu certo, como a criança se comporta na aula... a gente troca experiência sim.*

***Pesquisadora:** Essa troca de experiências acontece entre quais profissionais?*

***Professora de sala comum:** Mais entre os professores, né?*

Consideramos, porém que, para se constituir em formação, esses momentos precisam ser sistematizados e utilizados de forma crítica, transformando a “troca de figurinhas” em troca de saberes oriundos das práticas, num processo colaborativo de autorreflexão-crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Destacamos, ainda, a necessidade de que, para além de seus pares, as professoras possam dialogar com outros profissionais da escola, como a professora de Educação Especial, os pedagogos e as coordenadoras.

É possível que esses momentos se constituam em formação continuada, mas, em nossa perspectiva, tanto as reuniões quanto os planejamentos integrados precisam ser ressignificados e sistematizados para, então, tornarem-se efetivamente um momento de autorreflexão-crítica, pois da maneira como têm se configurado na escola, nem todos os profissionais os concebem como tal. Uma das professoras entrevistadas, por exemplo, foi enfática ao dizer que esse planejamento integrado não se constitui em momento de formação, pois para ela não há estudo ou mesmo reflexão sobre as práticas:

[Não há formação] nem nos planejamentos. Esse planejamento é mais para ver o que vai ser trabalhado em sala de aula, mais voltado para o conteúdo, não em relação a mudanças da prática (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Outra professora de sala comum afirma que a escola garante momentos coletivos de estudo e reflexão, no caso os planejamentos integrados, mas que ela não participa por dificuldades no relacionamento com as outras professoras que lecionam no quarto ano:

Tem, mas eu não participo, porque tenho as minhas colegas de turno assim... [expressão facial contraída] aí eu não participo eu faço meu e elas fazem o dela (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Essas visões reforçam a necessidade de a escola pensar e articular a formação continuada dos profissionais, sobretudo a partir da garantia de momentos coletivos favorecedores da autorreflexão-crítica. Esse não é um caminho fácil, na medida em que as concepções de formação apresentadas pelos profissionais sujeitos desta pesquisa têm suas raízes na racionalidade instrumental, amplamente difundida em suas formações iniciais e continuadas, criando dicotomias entre o saber e o fazer, a teoria e prática etc. No entanto conseguimos encontrar indicativos de transição entre tal visão, caminhando para a construção de uma perspectiva de natureza mais crítica em falas que questionam o desenvolvimento dos momentos coletivos na escola e apontam a possibilidade de tomar o professor como pesquisador e suas experiências como ponto de partida para as formações. Se o planejamento for tomado pela escola como um momento de formação continuada, ele precisa ser ressignificado e acompanhado pelo corpo técnico-pedagógico, deixando de ser opcional e ganhando contornos cada vez mais comprometidos com a reflexão-crítica e, conseqüentemente, com a transformação das práticas. Esse processo precisa ser pensado e construído por todo o grupo.

Nossa defesa é de que é preciso superar a lógica da racionalidade instrumental, impregnada nas concepções dos professores, influenciando os modos como concebem sua própria formação e também os alunos PAEE. Sustentados pelos pressupostos de Habermas (2012), acreditamos na possibilidade de construção de outras/novas concepções de natureza comunicativa, capazes de ressignificar os espaços-tempos de formação continuada na escola, tomando a autorreflexão colaborativo-crítica como potência para o processo de inclusão escolar. Tais questões, aliadas à percepção das dificuldades da organização escolar em garantir espaços-tempos de formação na escola, reforçam a relevância da formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar. Desse modo, tornava-se cada vez mais pertinente nossa proposta de construção coletiva, por meio da pesquisa-ação

colaborativo-crítica, de um processo de formação continuada envolvendo os profissionais da escola, que já começavam a nos indagar:

E aí? Quando vamos começar a formação? Já colocou meu nome?
(PROFESSORA DE SALA COMUM)

Esse processo de formação continuada construído de modo colaborativo com os profissionais que atuam nessa escola será abordado no próximo capítulo.

9 O GRUPO DE ESTUDO REFLEXÃO COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA-EXTENSÃO

— Posso dizer tudo?

— Pode.

— Você compreenderia?

— Compreenderia. Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e — por ser um campo virgem — está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade.

Clarice Lispector

Nesse “Diálogo com o desconhecido”, de Clarice Lispector, encontramos duas características que consideramos essenciais quando pensamos na formação continuada de professores: o diálogo em si e o reconhecimento de que “sei muito pouco”. Como temos evidenciado no decorrer deste texto, o diálogo, aqui assumido como um espaço discursivo habermasiano, é por nós tomado como um pressuposto da formação dos profissionais da educação, sem o qual podem-se reproduzir modelos tradicionais de cunho técnico, que pouco avançam no sentido do desenvolvimento da autonomia profissional dos professores, por nós concebidos como intelectuais críticos (GIROUX, 1997) e pesquisadores de suas práticas (CARR; KEMMIS, 1988). Do mesmo modo, concebemos o inacabamento e a incompletude humana como princípios que precisam ser assumidos pelas diferentes partes envolvidas, quando se pensa e se faz formação continuada de professores, exigindo, de cada um de nós, “[...] não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2003, p. 28). Cientes da grandeza de tudo o que ainda não sabemos, buscamos nos livrar de conceitos preestabelecidos, com a intenção de colocar em prática uma “escuta sensível”, apoiada na empatia e “[...] na aceitação incondicional do outro” (BARBIER, 2007, p. 94). Vislumbramos, assim, nesses “diálogos com os desconhecidos”, experienciar a construção de espaços discursivos, sustentados pelas regras do discurso de Habermas (2002), que se constituem em um espaço de interação, de troca e de aprendizado, pois “[...] compreensão é experiência comunicativa” (HABERMAS, 2014, p. 282).

Certamente temos pela frente um grande desafio, pois a todo momento somos interpelados pela complexa realidade da educação e da Educação Especial no Brasil, de modo geral, e da formação continuada de professores, de modo mais particular. Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 775) afirmam que essa

[..] realidade nos convoca a lidar com as tensões: a assunção da existência do contexto retratado; e o convite de não aceitá-lo como imutável e incapaz de sofrer resignificação. [...] Muitas vezes, nesse contexto, torna-se mais comum ouvir falar em problemas, desafios e dificuldades sem uma articulação da realidade a ações e reflexões que apontem caminhos alternativos.

Contudo seguir o fluxo da correnteza e os modelos de formação continuada vigentes não são opções quando se adota a pesquisa-ação colaborativo-crítica como referencial teórico-metodológico de pesquisa, que “[...] mescla investigação, ação-reflexão-ação, movimentos coletivos e uma atitude propositiva diante do vivido (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 779). É justamente dessa espiral de ação-reflexão-ação que advém a possibilidade de, simultaneamente, compreender a realidade e produzir conhecimentos enquanto se constitui, também, movimentos de formação para os sujeitos participantes e para o pesquisador (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Assim, com a intenção de compreender-questionar a realidade e de colaborar com a construção, mesmo que inicial, de um outro modo de se pensar e fazer a formação continuada de professores que dialogue com suas realidades e tenha ideais emancipatórios, apostamos na autorreflexão colaborativo-crítica, viabilizada pela construção de grupos de estudo-reflexão, como uma possibilidade para a formação continuada desses profissionais, tomando como foco central a inclusão escolar dos alunos PAEE.

A construção de grupos de estudo-reflexão tem sido uma aposta do “Grupo de Pesquisa-Ação, Formação e Gestão da Educação Especial” (Grufopees) que, desde 2013, vem assumindo como pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas-ação ou das pesquisas-formação empreendidas a crítica-emancipatória, a autorreflexão e o agir comunicativo, ancorados pela racionalidade comunicativa de Habermas (2012), acreditando na capacidade humana de superar as subjetividades iniciais dos participantes de um determinado grupo que, unido sem coações, pode gerar consensos provisórios baseados em falas argumentativas.

Nesse sentido, apresentamos, neste capítulo, reflexões e propostas sobre o processo de formação continuada que desenvolvemos em colaboração com os profissionais de uma escola municipal da Serra, buscando responder, primordialmente, a seguinte questão investigativa: de que modo a autorreflexão coletiva, desencadeada por uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, pode contribuir para a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar?

Durante o processo vivido, do momento em que fazíamos coletivamente a formação ao momento da escrita, também fortemente influenciada pelo coletivo de professores participantes e de pesquisadores ligados ao Grupo de Pesquisa, outras questões foram se colocando e, em vários momentos, questionávamos: a pesquisa está, de fato, contribuindo com o contexto? Quais são as mudanças e/ou os impactos de nossa pesquisa-ação?

Conforme já explicitado, ressaltamos que o processo de formação aqui discutido se constituiu, ao mesmo tempo, *em pesquisa e em ação*, sendo tomado como uma alternativa para colaborar com os profissionais participantes e com a inclusão escolar dos alunos PAEE. Concomitantemente, buscávamos compreender esse outro modo de fazer a formação continuada de professores com o qual estávamos comprometidos, no intuito de avançar com a construção de conhecimentos e instigar os professores, a escola e, a partir de um determinado momento, o sistema municipal de ensino a refletir sobre a questão.

Partimos do princípio de que a pesquisa-ação, em sua acepção colaborativo-crítica, é uma metodologia de pesquisa de caráter formativo e emancipatório tanto para os sujeitos participantes quanto para o pesquisador, na medida em que

[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Esse caráter pedagógico destacado por Franco (2005) ganha ainda mais relevância quando o objetivo central da pesquisa-ação é a própria formação dos sujeitos envolvidos. Nesse caso, torna-se imprescindível atentar-se para a construção e a implementação da proposta formativa que, independentemente “[...] das técnicas a serem utilizadas, há que se caminhar para uma metodologia que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras (FRANCO, 2005, p. 490-491). Estabelece-se, desse modo, uma outra lógica na relação sujeito-objeto de pesquisa, nesse caso, substituída pela relação sujeito-sujeito (ALMEIDA, 2010).

Sendo assim, antes de iniciarmos a formação, foi preciso estabelecer uma aproximação com o contexto da escola, bem como uma relação com os profissionais que posteriormente

participariam desse processo. Foram cerca de três meses realizando visitas de campo, nas quais observávamos e colaborávamos com as ações das escolas: passamos por salas de aulas, recreios, reuniões do corpo técnico-pedagógico, conselho de classe, plantão de pais e eventos como a “Abertura da Copa do Mundo”, por exemplo. Durante essa observação participante, também realizamos entrevistas e aplicamos questionários visando coletar dados que ajudassem em nossa compreensão da realidade.

Naquele momento, a realidade da escola mostrava o quanto era desafiador garantir na organização escolar espaços coletivos nos quais os profissionais pudessem refletir criticamente sobre o vivido. A necessidade de formação continuada, principalmente voltada para a inclusão escolar, era reconhecida por todos. As formações que eram oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Sedu) não abordavam aspectos relacionados à Educação Especial,³³ nem contemplavam as reais demandas da escola, na medida em que seu formato não favorecia o diálogo entre os profissionais que nela atuavam. Parecia-nos cada vez mais relevante focar a questão da formação continuada e construir um processo que considerasse as vozes desses profissionais, buscando ultrapassar a denúncia e colocar em prática algo que pudesse ser tomado como possibilidade, tanto para a escola como para a secretaria de educação.

Partindo das demandas e dos desafios identificados pelos profissionais da escola, bem como os observados em campo, propusemos colaborar com um processo de formação continuada, viabilizado por meio do curso de extensão “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Autorreflexão Colaborativo-crítica como Possibilidade”, cujo desenvolvimento apoiou-se nos pressupostos anteriormente apresentados.

Embora seja difícil segmentar o processo de formação, organizamos o capítulo em quatro itens totalmente inter-relacionados. O item 9.1 apresenta o movimento inicial de organização do curso de extensão e, a partir disso, sua estrutura curricular final.

O item 9.2 aborda o processo da formação, com destaque para os movimentos de autorreflexão colaborativo-crítica e os espaços discursivos, buscando identificar as três funções mediadoras da relação teoria e prática (HABERMAS, 2013): a) a elaboração de teoremas críticos; b) processos de aprendizagem do grupo, e c) processos de organização das ações.

³³ A Educação Especial só era contemplada nas formações para os professores da própria área.

As reflexões iniciais sobre as mudanças e/ou impactos do processo de formação estão expostas no item 9.3, a partir das avaliações feitas pelos profissionais participantes. Por fim, no item 9.4 discorremos sobre outros processos de mudanças disparados pela pesquisa, cuja abrangência se deu para além dos profissionais que atuam na escola pesquisada. Destacamos que é desse processo de formação continuada vivido pelo grupo de estudo-reflexão que emerge o produto dessa pesquisa (APÊNDICE A).

9.1 A ORGANIZAÇÃO GERAL DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO: O CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE”

O curso de extensão “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Autorreflexão Colaborativo-crítica como Possibilidade” é resultado de um processo coletivo e muito mais amplo disparado pelo Grufopees, cujas ações de colaboração com processos de formação relacionados à Educação Especial abrangem diversos municípios capixabas. Assim, para além do grupo de estudo-reflexão com profissionais da Serra/ES, foco desta pesquisa, outros pesquisadores, ligados ao Grufopees, acompanhavam e colaboravam com grupos de estudo-reflexão localizados nos municípios de Cariacica/ES e Marataízes/ES, com o grupo de estudo-reflexão de gestores públicos de Educação Especial na universidade e, ainda, com o grupo de estudo-reflexão denominado Ufes-Redes, composto por professores e gestores de diferentes municípios capixabas, também no espaço da universidade. Tratou-se de movimentos formativos de pesquisa-extensão concomitantes, embora parte de um único projeto de extensão, que consideraram especificidades de cada grupo de profissionais e as demandas locais de cada municipalidade.

Desse modo, o curso de extensão é fruto do Projeto de Extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” (2013-atual), com registro PROEX nº 239, que busca colaborar e analisar com os processos de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino), pela via da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988). Já o projeto de extensão vincula-se a duas pesquisas do Grufopees: Formação continuada de profissionais no estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial (2013-2017) e Formação de Profissionais da

Educação e Pesquisa-Ação: Perspectivas e Práticas para a Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial (2018-atual).

Consideramos que caracterizar os grupos de estudo-reflexão enquanto um curso de extensão foi uma iniciativa importante, visto que, ao gerar certificação pela universidade, reconhecendo a implicação individual de cada sujeito envolvido, contribui também com os processos seletivos, concursos públicos, progressões na carreira do magistério, dentre outras questões relevantes para a valorização dos profissionais da educação.

Esse foi também um incentivo para a participação no grupo de estudo-reflexão da Serra/ES, tendo em vista que, no caso específico de nossa pesquisa, não foi possível realizar a formação dentro do horário de trabalho e/ou da escola. Assim, após considerar as demandas dos professores que ainda assim assinalavam o interesse em participar da formação, dialogamos com os pesquisadores do Grufopees e com profissionais ligados à secretaria de educação da Serra para pensar sobre aspectos de ordem técnico-administrativa, tais como: local, horário e carga-horária do curso.

O município da Serra ofereceu o espaço do Centro de Formação, contudo havia disponibilidade apenas durante a semana, tornando seu uso inviável, pois todos os profissionais trabalhavam em dois turnos e não conseguiriam chegar a tempo para uma formação à noite. A alternativa encontrada foi realizá-lo na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), aos sábados, requerendo autorização da direção do Centro de Educação, concedida para as seguintes datas: 01/09/2018, 29/09/2018, 27/10/2018, 24/11/2018 e 08/12/2018. Esses eram os dias possíveis porque parte do Centro de Educação funcionaria devido às aulas de graduação em Pedagogia do Campo.

A partir da definição do espaço físico e das datas disponíveis, organizamos a estrutura inicial do curso de extensão em cinco encontros de 8 horas, garantindo carga horária presencial de 40 horas que, somadas às 40 horas não presenciais previstas no projeto de extensão, totalizaria, no máximo, 80 horas de certificação. A carga horária não presencial foi cumprida a partir de leituras e outras atividades desenvolvidas pelos profissionais e pela elaboração de um projeto pedagógico que pudesse ser desenvolvido em seus contextos.

Durante nossos contatos na escola, 16 professores demonstraram interesse em participar da formação continuada. No entanto, com a aproximação do primeiro encontro, somente 12 confirmaram sua presença e apenas 10 profissionais compareceram. Esses profissionais

justificaram sua desistência por diferentes razões de ordem pessoal e/ou profissional. Contudo ao menos três professoras relataram estarem cursando Pós-Graduação aos sábados, inviabilizando sua participação. Nesses casos, chamou nossa atenção a explicação dada por uma dessas profissionais:

Professora de sala comum: [...] eu não vou mais participar porque eu comecei uma Pós-Graduação no sábado.

Pesquisadora: Que pena, professora! Mas você já é Pós-Graduada, não é? Está fazendo Pós em que?

Professora de sala comum: Eu já tenho duas Pós. Na verdade, eu estou fazendo outra porque dizem que a Sedu vai exigir três Pós no processo seletivo do ano que vem.

Pesquisadora: Gente, não é possível que a Sedu vai exigir três. Pós não é pré-requisito... costuma contar ponto, mas exigir... Quem disse isso? Só pode ter sido o dono dessa Pós.

A professora e eu rimos da possibilidade levantada, mas nós duas sabíamos da seriedade da questão porque outras professoras também estavam vivendo esse processo, em muito incentivado pela política de recursos humanos do município que, além de contar com um grande número de profissionais contratados, valorizava nos editais de contratação temporária a quantidade de títulos desses professores. Esse tipo de processo seletivo acarretou problemas gravíssimos no ano letivo de 2018, com muitos profissionais contratados pelo município, inclusive alguns que lecionavam na escola pesquisada, sendo exonerados e respondendo a processos judiciais devido a compras de certificados.³⁴

De todo modo, iniciamos a formação continuada na data prevista, sempre em parceria com alunos da graduação e da pós-graduação, além da professora coordenadora dos projetos de pesquisa e de extensão, bem como colaboradores externos, todos ligados ao Grufopees. Estavam definidas apenas as datas dos encontros e o primeiro tema a ser discutido, pois precisávamos experimentar o movimento de construir a formação com os profissionais e não para eles (CARR; KEMMIS, 1988). Buscávamos, então, vivenciar o que Habermas (2013) apresenta como a “primeira função mediadora” da relação teoria-prática, na qual os participantes do grupo iniciam o processo de elaboração de teoremas críticos.

Inicialmente tínhamos definidos apenas o espaço no Centro de Educação da Ufes e as datas. Dos conteúdos/temas de estudo, só definimos o primeiro encontro, pois consideramos

³⁴ O edital de contratação de professores para o ano de 2019 sofreu alterações, classificando os profissionais por uma prova de conhecimentos pedagógicos.

necessário fazer uma devolutiva dos dados coletados na escola e dialogar sobre a perspectiva teórico-metodológica da formação, para, somente então, definirmos juntamente com os profissionais as demais temáticas.

Dado o número reduzido de encontros, foi preciso estimular já no primeiro dia essas tomadas de decisão por parte do grupo. No entanto não nos eximimos da reflexão e avaliação em processo e durante o curso reconstruíamos a proposta inicial a partir das necessidades que eram postas pelo coletivo, acarretando mudanças. O quadro 9 a seguir apresenta uma visão geral da organização do curso, contemplando o que poderíamos chamar de organização final.

Quadro 9 – Organização Geral do Curso de Extensão

Data prevista	Data cumprida	Carga-horária	Tema	Texto base indicado
01/09/2018	01/09/2018	Manhã 4h	Os espaços tempos da diversidade, da diferença e da formação continuada na escola: o que nos mostra a realidade investigada?	-
		Tarde 4h	Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e Formação de Professores – a constituição do grupo de estudo-reflexão	-
29/09/2018	29/09/2018	Manhã 4h	Educação Especial e o direito à educação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)
		Tarde 4h	Educação Especial e inclusão escolar: Concepções e práticas	Sobre alunos “incluídos” ou da inclusão: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar (MENDES, 2018)
27/10/2018	27/10/2018	8h	Avaliação: implicações para o processo inclusivo.	O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar (ESTEBAN, 2001)
24/11/2018	24/11/2018	8h	Prática Pedagógica Inclusiva e trabalho colaborativo	A colaboração na pesquisa e na formação docente como dispositivo de mudanças na prática pedagógica: possibilidades do fazer educativo (ALMEIDA, 2009).
08/12/2018	18/12/2018	4h	Diferenças e preconceitos na escola	Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação (AMARAL, 1998)
	19/12/2018	4h	A colaboração como propulsora do processo de inclusão escolar	O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração (PASSOS, 1996)

Fonte: Elaboração própria.

Ressaltamos que, na coluna denominada texto base, estão os textos que foram encaminhados pelo grupo e/ou mediador para leitura prévia. No entanto, embora os temas fossem

trabalhados a partir desses textos, as discussões e até mesmo as apresentações em *slides* não se limitavam a eles. Procuramos enriquecer os debates dialogando também com outros autores. O mesmo ocorria com os profissionais, que também relacionavam os temas e autores que estavam sendo estudados com outras leituras e saberes individuais, como demonstra a fala a seguir:

Eu gosto muito dos textos da Janete Magalhães pra discutir isso! (PROFESSORA DE SALA COMUM)

A organização dos encontros era marcada por diferentes estratégias, visando fomentar os processos de autorreflexão individual e coletivo. Tínhamos como ponto forte a comunicação e os diálogos estabelecidos por meio de espaços discursivos, ora com todo o grupo ora em duplas. Mas, por vezes, realizávamos reflexões individuais sistematizadas por meio de registros escritos, sendo essas posteriormente compartilhadas e analisadas pelo próprio grupo. Fizemos, também, uso de dinâmicas, vídeos, músicas, poemas, crônicas, relatos de experiência, charges, tirinhas etc. que pudessem propiciar reflexões sobre a Educação Especial. Além disso, os textos base, indicados previamente para leitura, eram sistematizados em apresentações de *slides*, geralmente dialogando com outros textos e autores que complementassem e/ou ampliassem a discussão proposta.

9.2 O PROCESSO FORMATIVO: O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO E A AUTORREFLEXÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Em nosso processo investigativo, tomamos como base a teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) e partimos do pressuposto de que a todo conhecimento subjaz algum interesse, o que demarca a assunção da relação teoria e prática, ou melhor, teoria e práxis. Ao afirmar que conhecimento é sempre fruto de interesses humanos marcados pelas necessidades e condições naturais e históricas, Habermas (2014) recusa a ideia de neutralidade científica, identificando três tipos de interesses condutores do conhecimento: a) o interesse técnico e de controle, cujas investigações são planejadas para “[...] prover informações que permitam manipular e controlar os objetos investigados, por meio de processos também controlados e objetivados” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 170); b) o interesse prático e de consenso, que motiva pesquisas projetadas para “[...] auxiliar a interpretação e a interação dos sujeitos”, revelando “[...] as formas de comunicação e de interação, para compreender a intersubjetividade em relação a possíveis significados das

ações, dos discursos, os gestos, os ritos, os textos etc., e para propiciar normas de atuação entre os homens e os grupos humanos” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 171); e c) o interesse crítico-emancipador, cujas pesquisas organizam a atividade intelectual reflexiva “[...] para desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real e libera o sujeito dos diferentes condicionantes” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 171).

Entendemos que o interesse técnico e o interesse prático inviabilizam a possibilidade de reflexão e de transformação da realidade por parte de quem está nela imerso. Já o interesse emancipatório, assumido nesta pesquisa, ao criticar tal racionalidade, propõe, em seu lugar, a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), na medida em que o

[...] conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. A práxis elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade, buscando sua transformação. Transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu devir histórico (interesse crítico emancipador) (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 173).

Sendo assim, com o processo de pesquisa e de formação aqui explicitado, buscamos mudanças que transcendam a ideia de uma intervenção prática ou de uma transformação tangível facilmente comprovada e que operem muito mais no campo das concepções – alcançando com isso as práticas pedagógicas – individuais e coletivas dos profissionais participantes. Falamos, assim, de “[...] uma mudança relativamente profunda, intencional e duradoura” (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 122), que só é possível quando há o compromisso com a emancipação dos sujeitos envolvidos, tomando-os como os agentes ou autores das mudanças que se fazem necessárias, por exemplo, quando pensamos na inclusão escolar dos alunos PAEE.

Falamos, aqui, de uma emancipação pela via da interação comunicativa, pois entendemos que “é nas potencialidades de interação mediada pela linguagem, que podemos achar a chave da emancipação” (BANNELL, 2006, p. 94). Para tanto, foi preciso assumir o desafio de construir colaborativamente com os profissionais da escola um processo formativo que se constituísse em um espaço discursivo em que todos tivessem abertura para se colocar e, principalmente, para dialogar com o outro. Esse espaço discursivo está alicerçado no conceito de discurso de Habermas (2002, 2012) que prima pela garantia de uma comunicação livre de restrições ou coações, em que todos os integrantes do grupo tenham as mesmas oportunidades de expressar-se e sejam incluídos no processo.

Inicialmente, consideramos relevante refletir com o próprio grupo que começava a se instituir sobre os interesses que levavam os profissionais da escola a participarem de uma formação aos sábados, na universidade. Era importante ter clareza, já no primeiro encontro, dos nossos interesses individuais para que pudéssemos, juntos, descobrir e construir a formação a partir de um interesse coletivo, que representasse de fato aquele grupo. Nesse momento, dávamos início à primeira função mediadora da relação teoria-prática: a elaboração de teoremas críticos (HABERMAS, 2013).

Parte dos discursos de alguns professores acerca de suas expectativas para com a formação, no primeiro encontro, demonstram uma concepção de formação tradicional, de cunho positivista, com interesses de ordem técnica e/ou prática, segundo os quais eles esperavam orientações diretas que dessem conta de resolver as situações-problemas dos seus contextos de atuação:

Eu estou aqui também para melhorar a prática, porque a gente vê que é difícil [...], mas a gente conta com essas cabeças brilhantes assim [aponta para a professora Mariangela], para que possam nortear um mundo novo, diferenciado. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Há o interesse por melhorar a prática pedagógica que, certamente, tem rebatimentos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE. Contudo, ao indicar a professora da universidade como uma “cabeça brilhante” que vai “nortear um mundo novo”, a professora parece demonstrar que há uma solução externa para suas demandas práticas, ou seja, ela espera a indicação de um caminho e, aparentemente, não se coloca em posição de “pensar junto” ou “pensar com”. A valorização dos saberes da professora universitária se sobrepõe aos seus próprios saberes, oriundos de sua experiência profissional, indicando que o conhecimento e a prática pedagógica são concebidos por meio de uma racionalidade de cunho técnico-instrumental. Nessa perspectiva, os docentes

[...] não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. A separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos em relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas do conhecimento técnico, enquanto meios para conseguir determinados fins, não se abrindo à disputa sobre os fins desejáveis, mas tão somente à aceitação daqueles para os quais as técnicas estão concebidas. Deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade (CONTRERAS, 2012, p. 106).

Nesses termos, concordamos com Carr e Kemmis (1988) quando afirmam que a pesquisa precisa romper com a dualidade entre os que investigam e os que estão na prática. Defendemos, assim, que a formação continuada de professores precisa ultrapassar essa lógica

instrumental que coloca esses profissionais num lugar de práticos executores de teorias pensadas fora da escola (TARDIF, 2013; CONTRERAS, 2012) e acreditamos que a racionalidade comunicativa, ou seja, esse outro modo de usar o conhecimento a partir de interações intersubjetivas e orientadas ao entendimento mútuo (HABERMAS, 2012), se coloca como uma possibilidade para o rompimento dessas concepções enraizadas nos processos de formações de professores.

Outros profissionais relataram o interesse por aprendizagens/conhecimentos:

[...] o motivo de eu estar aqui é aprender. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Meu objetivo de estar aqui é ter mais conhecimento nessa área. E eis me aqui para aprender. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

[...] eu vim para aprimorar meus conhecimentos, até porque eu tenho medo. Eu fiz Educação Especial na graduação, fiz curso, fiz monografia... tudo baseado, mas tenho medo. Então por conta disso eu quero me aprimorar [...], tirar esse medo de mim. Mesmo eu tendo um pouco de conhecimento eu tenho medo, e é difícil para mim. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Embora as aprendizagens citadas possam sustentar outras ações e práticas pedagógicas na escola, acreditamos que, do modo como foram expostas, elas parecem dizer mais de interesses individuais do que coletivos, constituindo-se em um movimento de **autorreflexão individual**. Porém percebemos que fica mais claro nas falas de alguns profissionais o desejo de “fazer a diferença na escola”, sendo esse um impacto da formação e de seus aprendizados:

[...] eu vim para aprender mais porque como pedagogo que perpassa essa problemática toda que envolve os alunos especiais e aqueles alunos também que você vê que parecem alunos especiais... você tem que ter algum norte para aquele segmento, para aquele aluno... Então o aprendizado, esse aprendizado aqui, talvez vai fazer bastante diferença para a gente lá na escola, principalmente na nossa escola. Vai voltar para lá. (PEDAGOGO).

De modo geral, os discursos dos profissionais sobre formação de professores apresentam um emaranhado de concepções que ora vinculam-se à racionalidade instrumental, de natureza positivista, ora à racionalidade comunicativa, de natureza crítica. Na primeira, temos uma supervalorização do conhecimento científico que, tomado como único e verdadeiro, segrega a teoria da prática e impõe aos indivíduos uma atuação segundo seus interesses individuais, em detrimentos dos interesses coletivos. Em contrapartida, sustentados pela racionalidade comunicativa, passam a tomar o conhecimento como suscetível a questionamentos e à crítica, e os indivíduos como sujeitos capazes de linguagem e, portanto, de interações e de acordos racionais voltados ao entendimento mútuo e não a processos de dominação de uns sobre os outros (HABERMAS, 2012).

Nesse sentido, alguns discursos parecem revelar um movimento de transição de uma perspectiva instrumental para uma perspectiva mais crítica de formação de professores, aproximando-se, em nossa concepção, da racionalidade comunicativa. Assim, mesmo em falas em que destacam interesses formativos de cunho técnico-instrumental, muitos profissionais dão indícios da necessidade de que a formação continuada ocorra por meio de um processo colaborativo, no qual possam aprender com os outros:

*[...]a gente precisa da prática, né? Chega certos momentos que você pega um aluno, você entende o que significa a palavra deficiência, o que acarreta isso ou aquilo, mas e a prática? Como é que você vai fazer com aquele aluno? Você não tem. Você vai para a internet, você vai pesquisar, mas você não encontra muita coisa. Então às vezes a gente fica, assim, de mãos atadas. Você não sabe como vai trabalhar com aquele aluno. Então, assim, a gente precisa da prática, porque teóricos a gente procura sozinhos. **Agora eu acho que tem que ser no coletivo e aprender um com o outro, então é isso que eu espero um pouquinho** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifo nosso).*

Mesmo sem apresentar uma visão crítica de formação, há nessa fala o reconhecimento da importância do outro, do coletivo de professores, para os processos de aprendizagem. Há, ao mesmo tempo, certa abertura para a construção de um outro modo de se fazer formação que, ao nosso ver, pode ser sustentado a partir da racionalidade comunicativa. No processo de formação vivido, buscamos aproveitar essa demanda pela interação com os próprios pares, para começar a romper com a lógica instrumental presente nos interesses individuais de parte dos profissionais, aproximando-nos, concomitantemente, da racionalidade comunicativa, a partir do levantamento do que era comum aos indivíduos que ali estavam, para construir uma formação continuada que atendesse aos interesses da coletividade. Interessava-nos, assim, instituir com o grupo um movimento de autorreflexão colaborativo-crítica.

Era perceptível, em nosso primeiro encontro, certa insegurança por parte de alguns profissionais em expor seus pensamentos e compartilhar reflexões, mas alguns professores, desafiados pela metodologia do curso, colocaram-se em atitude reflexiva quanto às suas próprias resistências ao processo formativo, relacionando-o também com suas práticas pedagógicas:

*[...] mas nós não somos donos da verdade, né? É que às vezes **nós temos medo do novo, né? Então a gente tem aquelas ideias fixas, que a gente não oportuniza mudar...** então, isso sim me chamou bastante atenção. E aí a gente pensa na escola, às vezes o professor vem com alguma ideia nova e você está tão enraizado naquilo que você acredita, nas suas ideias, que você não dá oportunidade para você colocar em prática a proposta do outro* (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).

A professora sinaliza a necessidade de mudanças, de abertura ao novo e ao outro, algo que também identificamos nas falas a seguir:

*[...]sou apaixonada por formação, tudo que vai me **tirar da zona de conforto**, que vai me fazer **pensar e questionar**, eu gosto de estar no meio. [...] eu espero **contribuir com vocês** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).*

*[...] questão é assim, eu penso que buscar conhecimento para poder estar **discutindo o problema** é não dizer que **o problema é meu ou é seu. O problema é nosso** (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, grifos nossos).*

Essas falas demonstram que essas profissionais compreendem a potencialidade do grupo para organizar seu próprio processo de aprendizagem. A partir daí, desse reconhecimento de que só aprendemos com o outro, justamente por ser diferente de nós (MEIRIEU, 2008), que começamos a pensar e a sistematizar nossos encontros, tomando como princípio a valorização dos diferentes saberes e a garantia de um espaço de fala sem hierarquias e/ou coações (HABERMAS, 2012), como demonstra o diálogo abaixo:

***Professora universitária:** [...] O que significa um espaço sem restrições e coações?*

***Pedagogo:** Deixar a pessoa à vontade para se expressar da maneira que ela se sente melhor...*

***Auxiliar de alfabetização:** Mesmo que sua ideia seja oposta...*

***Professora universitária:** Exatamente. E a gente busca ter aquela escuta bem atenta, porque [...] a partir do momento que a gente se atenta, que a gente escuta e não restringe ninguém do grupo, a gente pode até não concordar, pode não chegar a um consenso, mas a gente também pode se entender.*

***Pedagogo:** E a má comunicação pode gerar vários problemas também entre os professores e outros profissionais na escola.*

***Pesquisadora:** Às vezes até mesmo a própria estrutura hierárquica do ambiente coloca isso para a gente, né? Por exemplo, na escola a gente tem a figura do diretor, a figura do pedagogo, a figura do coordenador. São pessoas que estão ali na gestão, que dependendo de como as relações são construídas também podem gerar um tipo de restrição ou de coação na hora das pessoas, dos outros profissionais, se colocarem. Até mesmo o próprio professor que às vezes tem um estagiário na sala de aula, ou um cuidador... se a gente não cuida dessas relações, essa estrutura hierárquica da escola acaba influenciando nas nossas formas de falar, de se expressar e de agir.*

É importante destacar que a própria discussão sobre a organização da aprendizagem do grupo de estudo-reflexão remetia à organização da escola e às relações estabelecidas naquele espaço, que precisava ser tão democrático quanto a formação que estávamos começando a construir.

Com o intuito de levantar o objetivo comum que nos unia enquanto grupo de estudo-reflexão, organizamos uma atividade escrita de reflexão inicial em duplas, na qual os profissionais

elencaram propostas de objetivos, temas e organização dos encontros, incluindo a questão da mediação – todos, posteriormente, compartilhados com o grupo:

Professora universitária: [...] quem seriam os mediadores do encontro? Como é que a gente vai organizar esses encontros do grupo, desse grupo?

Professora de sala comum: Os mediadores seriam o corpo docente.

Professora universitária: tem um corpo discente aqui também [aponta para as alunas da graduação e da pós-graduação].

Pedagogo: Eu acho que poderia ser todos nós, porque é uma troca de conhecimento e experiências.

Professora de Educação Especial: [...] os próprios membros do grupo. Porque se a intenção é ter um trabalho colaborativo, em equipe, né? Seria cada um trazendo a sua ideia e fazendo essa junção para melhoria do ambiente...

Professora de sala comum: Na verdade é a união do grupo.

Auxiliar de alfabetização: Ah, gente... a gente tem que ser sincero! Até porque Fernanda trouxe umas coisas bacanas sobre o currículo, sobre a vivência do espaço, ela trouxe umas propostas ali que...

Professora de sala comum: Eu fiquei com uma certa dúvida aqui, de onde ficariam esses mediadores... Porque dentro desse grupo aqui, no caso nosso... eu [...] preferia que vocês continuassem como mediadores dentro desse grupo.

Considerávamos fundamental que todos participassem ativamente, mas era preciso, para garantir a organização dos encontros, haver a(s) figura(s) do(s) mediador(es). Entendemos o mediador como um facilitador dos diálogos e da resolução de conflitos, comprometido com a autonomia dos sujeitos, o que ainda se coloca como um desafio, pois estamos todos “[...] acostumados com as metodologias e estratégias tecnicistas, pouco dialógicas” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p.113).

A professora de Educação Especial fez um relato sobre sua prática pedagógica na escola e a dificuldade que tem encontrado de dialogar com os professores. Colocou-se, então, à disposição para mediar um dos encontros, no intuito de estreitar laços com os demais docentes:

Pesquisadora: O que a gente vai estudar no próximo encontro? Porque eu acho que isso que a M. está trazendo talvez já seja um indicativo do que precisamos trabalhar. Você quer mediar, professora?

Professora de Educação Especial: É isso que eu estou falando de unir a prática, na minha proposta [de mediação].

Professora universitária: Então acho que a gente pode ter um momento, a partir de um texto, de uma leitura básica e de outras complementares que cada um possa fazer que a gente tenha um momento de trazer um aprofundamento a partir do ponto de vista teórico, do teórico-prático, de outras pesquisas também e a gente pode ter um momento [...] aonde a gente faça uma troca, um relato de como isso é possível,

né? Pode ser pela via da pesquisa, pode ser no próximo encontro com a Márcia com essa proposta dela... E a gente vai dizendo: Olha Márcia, até aí está legal, talvez precisa mexer cá, né?

O grupo concordou com a proposta, mas acabou optando por, no encontro seguinte, estudar as políticas de Educação Especial e o público-alvo atendido, talvez instigados pelos dados compartilhados – sobre as concepções de Educação Especial e de inclusão escolar presentes na escola. Acordou-se que a professora de Educação Especial faria a mediação do encontro em que discutiríamos o trabalho colaborativo.

O primeiro encontro não foi suficiente para fechar toda a organização do curso. No entanto, saímos de lá com o tema do segundo encontro e com a possibilidade de convidados externos que pudessem colaborar com o estudo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e com o aprofundamento de conceitos ligados à Educação Especial e à inclusão escolar. O grupo apontava também como temas de estudo as práticas pedagógicas, o trabalho colaborativo e a avaliação, mas a organização de dias, textos e mediadores foi acontecendo também no segundo e terceiro encontros.

A cada encontro as profissionais estavam mais à vontade para se expressar, mas nos primeiros encontros predominavam autorreflexões individuais que, aos poucos, ganham contornos mais colaborativos e críticos. Assim, num desses encontros, após uma dinâmica inicial e um vídeo tratando sobre o histórico da Educação Especial, iniciou-se um diálogo a partir da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a) e diversas situações foram expostas pelas professoras. Dentre elas a falta do trabalho colaborativo era o que mais suscitava discussões.

Professora convidada: [...]a resolução 4/2009 traz o papel desse profissional do AEE e o que ele desenvolve tem a ver com essas articulações que a gente conversou aqui hoje: ser esse profissional que ajuda o professor da sala comum, na articulação desses processos, no atendimento dessas crianças. Envolve a articulação com a assistência, com a saúde... Então, a gente precisa ajudar esse profissional também, porque muitas vezes eles falam da solidão e de não entender o papel dele nesse movimento da Educação Especial com perspectiva inclusiva. Nós temos também esse processo acontecendo.

Professora de sala comum: Eu vou continuar ali, para os meus 6 [alunos PAEE], eu não desço pra pedir auxílio aos professores da Educação Especial porque quando eles vão pra sala que ficam com meu [aluno] E. [...] ele não faz o que eu mostrei que eu gostaria que ele fizesse. Eu não vou ficar assim com um profissional que não trabalha junto comigo.

Professora convidada: Aí precisa do pedagogo ajudar nessa mediação.

Professora de sala comum: É. Eu já conversei com o pedagogo e não adiantou muito não. Aí eu não vou lá pedir auxílio a ele, ou ao outro, porque são dois!

Professora convidada: [...] uma coisa que eu aprendi com uma colega, não tem como cobrar do outro aquilo que ele não pode dar. Nesse momento a professora

não está tendo como dar o apoio [...]. Nós temos experiências de professores do AEE e professores especialistas com atividades maravilhosas que sabem o lugar dele e como faz essa articulação toda. [A professora convidada relata uma experiência profissional semelhante e continua] [...] a professora precisava de uma formação contínua, ela não tem culpa daquela condição, a gente sempre fala “não, mas ela é culpada” [...]. Tem uma questão muito maior, o processo de formação de cada um é muito particular.

A dialética teoria-prática era vivida pelo grupo, na medida em que o estudo sobre as políticas de Educação Especial era imediatamente conectado, pelas profissionais, à sua materialização na escola. O papel do professor de Educação Especial e do pedagogo para a efetivação de um trabalho colaborativo era destacado pelo grupo, bem como suas dificuldades em desenvolver e/ou mediar ações colaborativas. No entanto, a professora convidada instigava o grupo a pensar sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, alertando que há uma questão de política de formação que precisa ser considerada: como o município vem tratando a formação continuada de seus professores? Era preciso que o grupo assumisse sua corresponsabilidade nesse trabalho colaborativo:

O trabalho colaborativo exige o estabelecimento de uma relação, como aquela que nós falamos lá no nosso primeiro encontro, lembram? Uma relação não hierárquica, livre de coerções, livre de coações... e o que cada um de nós tem feito para construir essa relação? (PESQUISADORA).

Esse diálogo sobre a colaboração na escola e a formação continuada de profissionais prosseguiu da seguinte forma:

Pesquisadora: *[...]a questão da formação continuada no município da Serra também tem sido uma coisa muito séria. [...]eu não vejo na Serra, hoje, espaço para formação, principalmente para o professor regente, de sala comum, de séries iniciais. [...]A secretaria ofereceu um momento de formação, que seria para todos, mas separou os professores que trabalham na mesma escola: ficou o professor regente em uma sala, o professor de Educação Especial em outra sala, o diretor em outra sala, cada um na sua caixinha. [...]é uma questão muito séria no município que eu acho que a gente [...]precisa começar a apontar [...]. A gente não está tendo espaço de formação, nem a formação da secretaria que quando tem é insuficiente, nem na escola...*

Professora convidada: *Nem os pedagogos têm formação, gente?*

Pesquisadora: *Olha quando eu entrei na Serra, em 2013, era um momento que eu tive formação. Em 2013 e 2014, eu tive muitas formações e outros profissionais também. Aí, eu acho que de 2015 em diante o negócio foi secando de uma forma...*

Professora convidada: *Cobra, Fernanda. Cobra!*

Professora de sala comum: *Esse ano a gente teve formação!*

Professora de sala comum: *Duas formações pra todo mundo em outras escolas, com professores de toda região.*

Pesquisadora: *Os dias que a escola tinha pra [...]se reunir, [...]eles pegaram [...]e centralizaram: você está reunido com professores de toda uma região. A escola não*

para pra pensar nos problemas da escola, a gente não para pra dialogar sobre os problemas que a gente tem na escola...

Professora de sala comum: *E aí fica a questão também dessa colocação da Fernanda. Essa formação integrada é só pra inglês ver, porque, infelizmente, um curso igual esse daqui a gente não pode utilizar para progressão e aí faz uma coisa na escola, “pelas coxas”, e esse aqui não pode.*

A insatisfação com esse modelo de formação implementado pela secretaria de educação era um consenso no grupo e, segundo as professoras, já havia sido questionado diretamente com técnicos da secretaria de educação. O estudo da PNEE-PEI (BRASIL, 2008a) disparava conexões com o cotidiano da escola e o grupo se propunha, num movimento de autorreflexão colaborativo-crítica, a apontar não só os desafios vividos, mas também possibilidades e descentralizar a formação colocava-se como uma alternativa. Nesse movimento reflexivo, a prática começa a ser vista como uma política em ação e como construção histórica e social, podendo ser construída e reconstruída através da ação humana (KEMMIS; WILKINSON, 2002).

Objetivando estudar concepções de Educação Especial e inclusão escolar, utilizamos como texto disparador o relato de experiência “Café com leite”, de Lígia Assumpção Amaral (1998). Tendo uma deficiência física, uma estagiária³⁵ que acabara de integrar a equipe da escola compartilhou conosco sua própria experiência:

Estagiária: *eu quase chorei porque é uma forma muito peculiar que muitos professores não estão acostumados. Eu, por exemplo, não realizava a aula de Educação Física. Então acho que muitos professores hoje não fazem nenhum esforço, acho que talvez não tenham muita estratégia pra conseguir adaptar as aulas pro aluno que tenha necessidade especial [...]. Se eu pudesse tirar uma coisa boa disso é que acho que me influenciou a superar essa visão de incapacidade, mas eu sei também que nem todas as crianças partem para o mesmo sentido, pro mesmo caminho, então acaba sendo muito ruim pra elas essa segregação.*

Pesquisadora: *[...] quantas possibilidades tem na Educação Física, porque aqui, ela está contando uma história de 1940 e ela, cadeirante, conseguiu fazer. O que ela podia fazer, ela fez.*

Professora de sala comum: *[...] a falta de estrutura não possibilita também nem pros outros alunos que não tem um tipo de necessidade, [...] então pra criança com necessidade especial também vai dificultar bastante, e como o problema de estrutura é um problema comum na rede pública, então também é algo a se acrescentar nessa questão. Influencia bem negativamente mesmo.*

Pesquisadora: *Tem a questão da estrutura. Agora, eu fico pensando assim, [...] como que a gente, enquanto professor (e eu me coloco nesse lugar), a gente não consegue, muitas vezes, parar pra pensar como a professora dela pensou lá? O que você pode fazer? A gente tem uma tendência muito forte de olhar as impossibilidades, para o que não pode fazer, o que o aluno não dá conta de fazer, e*

³⁵ Fomos procurados pela estagiária que solicitou participar da formação. Embora se tratasse de um processo de formação continuada, optamos por não excluir ninguém que pudesse e quisesse participar.

a gente tem dificuldade de pensar na possibilidade. Ela não podia jogar futebol, mas ela podia tocar a bola. Qual é o problema da estrutura que eu identifico na escola? O que essa estrutura me permite fazer hoje?

Professora de sala comum: *[...] em 2010, eu era professora de Educação Especial, tinha um aluno cadeirante que não participava da Educação Física. [...] e eu falei: “ele vai participar sim”, aí cheguei com ele na quadra. Pra chegar na quadra tinha um degrau. Chamei a professora: “me ajuda a descer?”. Era pular corda: “vai pular corda sim, por que não?”. E eu levava a cadeira de roda, jogava a corda por cima, passava com a cadeira, voltava... Você não faz ideia a felicidade daquele menino. Então, assim, depende também da força de vontade do professor pensar. E não é só professor regente, é o professor de Educação Especial também.*

Pesquisadora: *Sim, é a escola inteira.*

Professora de sala comum: *É a escola inteira, exatamente.*

Pesquisadora: *E isso tem a ver com que a gente estava falando mais cedo aqui: que momento que a gente está parando pra pensar no que a gente está fazendo? A gente só está fazendo o tempo inteiro! Que momento a gente para pra pensar, enquanto escola, com os nossos colegas de trabalho, com os professores da mesma turma que a gente, pra pensar nas possibilidades?*

Professora de sala comum: *Também, Fernanda, vem o x da questão. Por exemplo, se reunir nos PLs [planejamentos] com os professores da mesma turma, da mesma série, sinceramente... [...] tem professor que não quer sentar com você pra compartilhar [...] É você naquele mundinho ali e pronto. A gente reclama, mas na hora que a gente tem um PL geminado, a gente não quer fazer. A gente tem mania só de criticar e criticar, mas quando tem a possibilidade não se ajuda.*

As profissionais pareciam cada vez mais à vontade para dialogar nesse espaço discursivo que a formação proporcionava. É interessante notar que a partir de um relato de experiência lido, surgiram outros relatos vividos por quem ali estava. E o grupo, fortalecido pela participação de todos, inclusive de uma estagiária que acabara de chegar, passava a refletir criticamente sobre eles. Havia um movimento de autorreflexão colaborativo-crítica: se uma determinada profissional apontava um problema, outra iniciava uma reflexão com apontamentos de possibilidades, como o planejamento integrado que, no contexto daquela escola, dependia apenas do desejo das profissionais de apoiarem-se mutuamente. Nesse sentido, esse movimento de autorreflexão levava ao mesmo tempo à interpretação da realidade e a possibilidades de mudanças (CARR; KEMMIS, 1988). Concordamos, então, com Almeida (2010, p. 53), quando afirma que “[...] o processo de autorreflexão conduz momentos de aprendizagem no espaço-tempo direto da pesquisa”, pois os participantes, inclusive a pesquisadora, estavam envolvidos em processos de aprendizagem grupal.

A pesquisadora ocupava, naquele momento, o papel de mediadora. Assim, lançava questões que instigavam as profissionais a refletirem sobre suas concepções e práticas, tornando-se, aos poucos, o que Carr e Kemmis (1988) denominam “amigo crítico”, o que implica, nas palavras

desses autores, uma relação de proximidade entre o sujeito pesquisador e o sujeito participante da pesquisa, em nosso caso, os sujeitos professores / profissionais da escola.

Para os pesquisadores que permanecem externos aos contextos educacionais estudados, isso implica novas relações entre pesquisadores e praticantes: relações colaborativas, nas quais o "observador" torna-se um "amigo crítico" que ajuda os "atores" para agir com mais sabedoria, prudência e senso crítico no processo de transformação da educação. O sucesso do trabalho desses "amigos críticos" pode ser julgado pela medida em que serviu àqueles que atuam no processo educacional para melhorar suas práticas educacionais, sua autocompreensão e as situações e instituições nas quais trabalham (CARR; KEMMIS 1988, p. 173, tradução nossa).

Os profissionais continuavam provocados pelo relato de experiência disparador do estudo e seguiam expondo suas experiências pessoais e profissionais, refletindo sobre a necessidade de que suas práticas pedagógicas valorizassem os saberes e as potencialidades de cada aluno e não demarcassem aquilo que eles não sabem:

Professora de sala comum: [...]eu lembro como se fosse hoje, como uma ação simples deixa uma criança feliz. Eu tive uma professora que era muito criativa, nesse ano especificamente, era uma turma que não gostava de bola e enquanto os meninos iam treinar bola, para as meninas ela criou uma equipe de dança. A gente foi pra sala e a gente fez uma dança, cada uma apresentava. Aquilo foi fascinante, foi um show. Depois teve apresentação na escola, e a gente dançou e foi tão divertido, tão melhor do que a bola. Então quer dizer, foram alternativas que a professora levou. Eu no caso, lá na deficiência que eu tinha [de não saber jogar bola]... foi outra forma de eu realizar Educação Física sem ser com a bola.

Pesquisadora: [...] eu também não era boa em Educação física, mas eu era boa em Português e [...] eu dava conta de outras coisas na sala de aula... então a gente precisa aprender a valorizar o que o aluno dá conta de fazer, aquilo que é o potencial dele. A gente não vai ser bom em tudo e a gente não tem que querer que ele seja bom em tudo. [...]a gente precisa começar a parar e pensar sobre essas questões: será que eu posso [...]dar a mesma atividade, pra poder ver até onde ele vai? Mas usar sempre a mesma atividade sabendo que o aluno não vai dar conta, é um desestímulo. [...]é importante algo que ele consegue fazer, mesmo que seja diferente dos outros. Mas a gente tem que encontrar uma medida...

Professora de sala comum: Cria uma decepção! Eu lembro quando eu estava no terceiro ano, eu tinha muita dificuldade de aprender química e física [...] e o professor falou: "mas eu já expliquei a matéria". Eu fui pra casa e chorei, chorei, chorei. [...] aí quando eu aprendi, nossa! Um alívio! Dá um prazer, uma alegria [...]. Às vezes tem conteúdos que tem como você adaptar.

Mestranda PPGMPE/Ufes: Eu já tive que aprender várias vezes uma forma mais fácil. Às vezes, aquele aluno não está entendendo o que você está falando. Ele já escutou [...], mas ele não conseguiu entender. É importante você buscar outras formas pra ensinar pra aquele menino, tem que procurar outro jeito!

Professora de sala comum: Eu tive uma experiência esse ano, quando eu fui entregar as avaliações, a gente vai olhando as avaliações, vai corrigindo e fui entregar para as crianças e essas avaliações um menino [PAEE] não fez. [...] ele me chamou "tia, por que que eu não estou recebendo?" [...]. Eu o chamei na minha mesa, sentei, mostrei as avaliações e falei "você consegue fazer essas avaliações?". Aí ele pegou a avaliação, [...]falou "não". "Então, a minha avaliação com você é diferente". Aí eu peguei o caderno dele e mostrei o caderno "olha como você fazia, como você pintava, e como você está pintando. Você melhorou?". "Melhorei, né tia?" [...] "Olha como você fazia o seu nome [...], olha como você está fazendo,

você melhorou?”. “Melhorei”. “Então, é assim que eu te avalio, eu não te dou a folhinha, mas eu estou avaliando o que você melhorando. Você entendeu o porquê você não tem?”. [...]Ele ficou muito satisfeito, entendeu, [...]ficou feliz... ele viu que melhorou.

Pesquisadora: *Só pra gente pensar antes de seguir para o texto: será que esse aluno não poderia fazer uma avaliação junto com sua turma?*

Tínhamos, nesse momento, um espaço discursivo que propiciava tanto aos acadêmicos quanto aos autores da prática a exposição de seus argumentos na busca pelo entendimento mútuo (ALMEIDA, 2010; HABERMAS, 2012; CARVALHO, 2018).

A fala da última professora de sala comum nesse espaço discursivo revela afetividade e preocupação com a aprendizagem do aluno PAEE, na medida em que realiza uma avaliação diferenciada, considerando o seu processo individual de aprendizagem. Também cabe destacar a importância de envolvê-lo nesse processo, num tipo de autoavaliação, possibilitando uma tomada de consciência quanto ao seu próprio aprendizado. Mas o grupo continuou a discussão refletindo sobre as possibilidades de incluir esse aluno no processo de avaliação da turma, considerando que ele também poderia ser avaliado por um instrumento/prova no mesmo momento, ainda que diferente dos demais. Os profissionais indicavam também que a avaliação processual deveria ser realizada com toda a turma, sendo mais relevante do que a prova em si.

Em outro momento, o desafio do trabalho colaborativo retorna à discussão. Enquanto tal desafio era identificado por uma professora de sala comum e pela professora de Educação Especial, outra profissional, também professora de sala comum, aponta a possibilidade de organização do horário de planejamentos, capaz de garantir o planejamento entre essas profissionais:

Professora de sala comum: *[...] eu vejo que existe uma tentativa de implementar essa inclusão. Ela [aluna PAEE] está na sala de aula. Existe essa tentativa, porque não existe um tempo pra professora de Educação Especial sentar e conversar. Quando eu estou de PL, ela está fazendo atendimento. No dia que ela está de PL, eu não estou de PL. Então esse diagnóstico já tem duas semanas e eu ainda não consegui conversar. Só quando ela [a professora de Educação Especial] vai lá, levar, eu converso rapidamente com ela. Eu estou trabalhando, e ela cata alguma coisa e vai fazer uma adaptação pra aluna. Mas a gente nunca sentou, nós duas, pra fechar.*

Pesquisadora: *Falta articulação! Essa articulação é um processo muito informal.*

Professora de sala comum: *E nós já podemos pensar aí, no próximo ano... pedir aos coordenadores que, antes de fazer o horário, observem quem tem crianças público da Educação Especial. Fazer pelo menos um PL geminado com a professora de Educação Especial.*

Pesquisadora: *Vocês trazem um desafio e uma possibilidade. [...] Por que que, se a professora de Educação Especial tem PL na quarta-feira e a professora regente que tem um aluno da PAEE, não tem PL nesse dia? Tem que ter pelo menos um PL na quarta! [...] Por que a escola não pensou?*

Professora de Educação Especial: *Desafio pra escola.*

Professora de sala comum: *Sim, mas o professor regente você pode montar o horário dele, é mais fácil mexer no regente do que nos [professores] de áreas,*

Professora de Educação Especial: *No dia de quarta eu tenho formação.*

Pesquisadora: *Mas não tem formação toda quarta, tem? [...] E é uma coisa simples, por que a gente não faz isso? Por que a gente não para pra pensar, porque a gente não está parando pra conversar, pra ver qual é o problema. [...] falta diálogo. Tem uma tentativa, por parte dos professores? Parece que a gente não consegue formar na escola um lugar de fala para os professores.*

Professora de sala comum: *Registra isso aí, registra.*

Enquanto pesquisadora e mediadora, instigávamos os profissionais a saírem de uma crítica ao trabalho desenvolvido por determinados colegas e refletirem sobre a própria organização escolar: a escola tem garantido espaços coletivos de estudo e reflexão para seus professores? O pedido de uma das professoras para que registrássemos nossas reflexões, parece demonstrar uma valorização do processo formativo e, talvez, a confiança de que essas reflexões não terminariam apenas na denúncia da realidade, o que se conecta fortemente com a perspectiva crítica aqui adotada.

Estávamos imersos num processo sistemático de aprendizagem do grupo, no que Habermas (2013) concebe como segunda função mediadora da relação teoria e prática. De acordo com Carr e Kemmis (1988), esse processo de aprendizagem dirige-se ao desenvolvimento de conhecimentos acerca das próprias práticas e das condições em que elas se apresentam. Experienciávamos, cada vez mais, a autorreflexão colaborativo-crítica, através dos estudos dos textos científicos e, ao mesmo tempo, das experiências vividas por cada profissional participante. Baseando-se em Habermas, Almeida (2016) afirma que essa autorreflexão tem “[...]como objetivo analisar, orientar e reencaminhar os percursos vividos”.

Uma mestranda, membro do Grufopees e, também, professora da Serra, faz a seguinte observação:

Mestranda PPGMPE/Ufes: *Outra coisa que é importante para vocês pensarem: [...]esses planejamentos integrados que o segundo segmento tem [...]também é uma orientação que vem da secretaria de educação [para as séries iniciais], pra que os professores consigam sentar juntos, então é importante também conhecer essas orientações.*

Professora de sala comum: *Mas na nossa escola existe [o planejamento integrado].*

Mestranda Grufopees/Ufes: *Porque às vezes tem uma confusão muito grande. Na minha escola a coordenadora tinha uma visão diferente da dos professores. Achava que esse PL era um momento só de “bater papo” e destruiu uma organização que a gente já tinha lá.*

Professora de sala comum: *Na escola existe, só que a questão assim, que nem todos os professores pensam em sentar junto e compartilhar...*

Outras professoras continuam a reflexão:

Professora de sala comum: *Eu vejo assim: todo mundo desconectado um do outro. É falta mesmo de trabalho em equipe [...]. Realmente precisa ter uma situação nova [...] pra que todo mundo comece a se agregar no mesmo objetivo de melhoria pra criança especial. [...]Acho que isso é uma boa proposta.*

Professora de sala comum: *[...] nós temos um grande problema, nós, seres humanos: o nosso medo é tão forte que a gente tem vergonha. Medo mesmo, de chegar pro outro e falar “olha eu preciso de ajuda!” ou “o que você acha de fazer isso, fazer aquilo?”. [...] a gente fica com vergonha de perguntar pro outro, de pedir ajuda [...]. Isso é de cada um, é do ser humano, infelizmente. Isso é do ser humano, não tem jeito. O ser humano é assim.*

Pesquisadora: *Mas a gente está aprendendo a vida toda. [...]acho que a gente tem possibilidade de rever as coisas. [...]a gente vai mudando, vai aprendendo, a gente se depara com situações que vão mudando a gente ao longo da vida.*

Professora de sala comum: *Mas aí mudar a mente do outro é difícil né.*

Pesquisadora: *O outro a gente não consegue mudar. Mas e a gente? [...]se esse outro tiver lugar pra dialogar, pra pensar junto com alguém, pra ouvir o colega falando, o espaço de estudo, de formação... de repente ele consegue se transformar, fazendo essa reflexão, com a ajuda dos colegas. A gente mudar o outro, não. Se o outro não tiver aberto então, aí é pior ainda.*

Observávamos que as discussões sobre as políticas e as conceituações na área da Educação Especial sempre levavam para reflexões em torno das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo na escola. A todo momento emergiam debates sobre como o processo de inclusão escolar vinha ocorrendo na escola – ou até mesmo nas escolas, tendo em vista que todos os professores atuavam em mais de uma unidade de ensino –, os desafios vividos e as possibilidades vislumbradas, sendo a ausência ou as dificuldades de desenvolver um trabalho colaborativo as questões que mais emergiam. Assim, o grupo de profissionais definiu como demandas para os próximos estudos temas como: práticas pedagógicas inclusivas, trabalho colaborativo e avaliação. A professora de Educação Especial concordou ficar responsável por parte da mediação do encontro que abordasse o trabalho colaborativo na escola, pedindo-nos ajuda para organizar o material de apresentação. Seguíamos, quase que concomitantemente, num processo de (re)elaboração de teoremas críticos e de (re)organização da aprendizagem do grupo, ou seja, entre a primeira e a segunda funções mediadoras da relação teoria-prática (HABERMAS, 2013).

Tínhamos decidido estudar os temas práticas pedagógicas inclusivas e a colaboração na escola no terceiro encontro do grupo. No entanto, algumas professoras começaram a sinalizar o desejo de adiantar o estudo sobre avaliação, que possivelmente se daria no último encontro formativo. Elas indicaram, inclusive, o material para subsidiar o estudo.³⁶ Embora tal demanda estivesse vinculada a um interesse prático – o material indicado era parte da bibliografia do recém divulgado processo seletivo de contratação de professores para o ano de 2019 – tratava-se de uma leitura bastante pertinente e condizente com os interesses do grupo. Entendemos que a flexibilidade no planejamento das ações é uma das premissas da pesquisa-ação colaborativo-crítica e, tendo o consenso do grupo, realizamos a alteração. Afinal, coerentes com a metodologia assumida, visávamos, a partir da relação estabelecida, que os profissionais ocupassem um papel de autores e não de observadores do processo de pesquisa-formação (ALMEIDA, 2010). Nessa perspectiva, cabia a nós, enquanto pesquisador externo,

[...] potencializar a autonomia do grupo, ser capaz de compreender as demandas e necessidades dos profissionais e não demonstrar supremacia em suas necessidades e em seus conhecimentos, o que os remete a discutir a emancipação do grupo diante da própria pesquisa, pois a autonomia e a mudança dos sujeitos e de suas práticas estão atreladas a uma determinada perspectiva de *emancipação*, uma emancipação de si próprios, uma libertação das amarras interiores constituídas ao longo dos anos diante de nossa imersão social e cultural (ALMEIDA, 2010, p. 208-209).

Sustentada pela teoria habermasiana, Almeida (2010) explica ainda que essa emancipação demarca uma nova sensibilidade perante o outro, constituindo-se em um posicionamento político contrário a todo tipo de dominação, opressão, exploração ou exclusão.

Seguindo tais princípios teórico-metodológicos, em nosso estudo sobre avaliação e inclusão escolar, solicitamos que os professores fizessem uma reflexão individual com registro escrito sobre o tema. Perguntávamos: “Na escola, quem avalia? O que avalia? Para que avalia? E, por fim, como avalia? Logo após, compartilhamos as reflexões individuais. Enquanto explanavam suas respostas sobre como geralmente se dá a avaliação nas escolas, enfatizando as avaliações externas e seus impactos para a rotina da escola e os processos de ensino-aprendizagem, os professores iniciavam, junto aos seus pares, um processo de autorreflexão-colaborativo-crítica que seria depois aprofundado:

Professora de sala comum: [...]às vezes a gente avalia aquilo que o aluno tem de conhecimento, mas na maioria das vezes não, né? A gente acaba querendo medir a quantidade que o aluno sabe através de notas e não daquilo que ele sabe mesmo, de forma ampla.

³⁶ O livro “O que sabe quem erra: Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar”, de Maria Teresa Esteban.

Professora de sala comum: [...]pensei no que a gente faz no dia a dia, naquela avaliação contínua, de você avaliar aquele aluno bem. Até aquela dificuldade que a gente tem, aquela angústia de que o menino não aprende. E aí você tem que começar a se preocupar, será que é dessa forma? Eu não posso tentar de uma outra forma? Então você precisa fazer uma avaliação tanto do aprendizado dele quanto da gente.

Professora de sala comum: Eu me autoavalio mesmo [...]. Será que eu posso melhorar em alguma coisa? E isso me dá possibilidade de quê? De eu procurar outros meios para eu avaliar, de uma maneira que eu seja compreensiva. [...]eu não avalio só no período da prova, é o todo, é a organização, é aquilo que ocorre na sala de aula.

Pesquisadora: Eu fiquei feliz porque eu vi questões assim, muito relacionadas ao modo de fazer. Vocês estão conscientes de que a avaliação não é só a avaliação do aluno, né? A gente também se avalia porque o processo de avaliação diz do aluno, mas também diz da gente, da nossa prática, do modo de fazer.

Era evidente que as professoras estavam questionando suas próprias práticas e buscando formas de torná-las mais inclusivas. Após essas primeiras reflexões, começamos efetivamente a estudar o livro, inicialmente a partir de *slides* compartilhados por uma das professoras. Mais uma vez, assumimos o papel da mediação, porque nenhuma das profissionais se sentiu à vontade para fazê-lo.

Professora de sala comum:[...]quando eu entrei no fracasso escolar, mas isso é muito complexo. A teoria é prática, a prática é teoria. [...]eu tenho um primo que ele era o menino que ninguém dava nada por ele: levado, perturbado... caderno? Não fazia parte da realidade dele. E ele foi assim a vida escolar inteira [...]a gente dava que ele era um fracassado, mas é que, na verdade, esse menino hoje [...]tem 30 anos [...], terminou a faculdade de Direito e não usava caderno! Ele fez a prova da OAB, foi aprovado. [...]E hoje ele é um delegado. Isso está longe de ser um fracasso! Mas se contar a história escolar dele é um fracasso. [...]ele descobriu o que ninguém descobriu! Ele disse que toda vez que ele escrevia, ele não entendia nada, mas todos queriam que ele escrevesse. Ele sabia que se parasse para escrever não iria aprender. [...]ele teve essa descoberta que foge das nossas regras.

Mestranda Grupos/PPGEEDUC: É uma exceção!

Professora de sala comum: É que cada pessoa é diferente da outra, o difícil é a gente entender na nossa prática de ensino-aprendizagem o que é que você realmente precisa... qual é sua forma de aprendizado.

Mestranda Grupos/PPGEEDUC: A gente precisa compreender qual é a forma que o outro consegue compreender e entender as questões, então, entra muito nossa sensibilidade, é nosso papel de mediador. A gente tem sempre que estar buscando. Isso é uma coisa que a gente tem que ir aprendendo e é com o tempo de sala de aula, né?

Pesquisadora: E é o que a autora está dizendo para a gente, né? Ela está dizendo assim: “olha, a gente produz o fracasso dos alunos na escola. [...]E o caso que a C. traz para a gente, ela está dizendo que a escola produziu durante toda a escolarização o fracasso dele. A escola só sabia dizer: “você não sabe, você não é bom, você não faz, você não, você não e você não! Você erra, você erra e você erra!”. E ele, mesmo com essa trajetória de escola, que foi produzindo o fracasso [...], rompe com o fracasso que a escola impõe. Mas quantos alunos conseguem romper com o fracasso que a gente impõe na sala de aula? Porque, às vezes, a gente impõe o fracasso na sala de aula! Dependendo de como a gente trabalha com

o erro do aluno, dependendo do que a gente exige do aluno, dependendo do que a gente considera como conhecimento [...]. A gente está dizendo para ele o tempo todo: “você não pode, você não pode e você não pode!”. E não vai ser todo mundo que vai conseguir, sozinho, romper com isso.

Professora de sala comum: *É como se diz, né? A gente tem que ver no erro a possibilidade do acerto.*

Professora de sala comum: *É tentativa!*

A professora começa sua reflexão afirmando: “a teoria é prática, a prática é teoria”. Isso pode demonstrar que as profissionais percebem, conforme os diálogos estabelecidos desde o primeiro encontro de formação, que nossas ações têm sempre um embasamento teórico, ou seja, nossas concepções e visões de mundo, de aluno, de avaliação etc. influenciam diretamente em nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, os relatos de experiência das profissionais iam emergindo tanto como mobilizadores das reflexões e estudos teóricos realizados pelo grupo quanto como exemplos que tornavam os estudos teóricos mais tangíveis e significativos para os profissionais, aumentando cada vez mais a percepção de que teoria e prática são categorias complementares e inseparáveis.

Discutíamos as práticas pedagógicas de avaliação e as possibilidades de ressignificá-las, quando uma professora de sala comum fez um questionamento que nos levou à seguinte reflexão:

Professora de sala comum: *E a gente também não pode deixar de olhar para o sistema, né? Que obriga a escola e a escola acaba obrigando o profissional.*

Pesquisadora: *[...]tem uma pressão do sistema, [...]tem uma pressão da escola, sobre o que a gente deve trabalhar, como se deve fazer e a gente tem que, no final das contas, quantificar. Mesmo se a partir de hoje eu trabalhar com avaliação nessa perspectiva, [...]no final do trimestre eu vou ter que botar, na minha pauta, a nota final do aluno. [...] mas a gente pode ir assumindo esse papel de questionar, de dizer “por que não?”. E esse registro [...]também tem [...] a importância dele. A gente não vai negar isso [...]quando a gente traz isso é para a gente pensar em encontrar um meio do caminho...*

Professora de sala comum: *É muita coisa, né gente?*

Pesquisadora: *É... é muita coisa.*

Professora de sala comum: *Eu tenho dó deles!*

Mestranda Grufopees/PPGEEDUC: *Quando a gente chega na escola a gente sente a responsabilidade social, política e ideológica.*

Professora de sala comum: *É muita responsabilidade!*

Mestranda Grufopees/PPGEEDUC: *É muita responsabilidade, eu concordo com você! Por isso que a gente precisa de apoio, por isso que a gente precisa se valorizar.*

Mesmo assumindo as contradições do que as professoras chamavam de sistema, nosso esforço era de encontrar possibilidades que mobilizassem outras ações que pudessem colaborar com o processo de inclusão escolar. Questionávamos até que ponto o “sistema” controla as ações na sala de aula: e a autonomia docente? E quando o aluno PAEE é retirado da sala para o colaborativo? Onde está o sistema?

A valorização dos saberes docentes, destacado por uma mestranda, levou a um debate sobre o significado e o uso do laudo médico que identifica os alunos PAEE na escola:

***Pesquisadora:** E por isso que a gente tem que se assumir [...] enquanto profissionais que detêm e produzem conhecimentos. [...] Na escola, por exemplo, a gente valoriza muito o olhar do médico sobre o aluno, né? E a nossa luta deveria ser de valorizar o nosso olhar, o olhar pedagógico, sobre o aluno. E esse olhar deveria também ser suficiente na escola para garantir determinadas coisas. Então, assim, são questões para a gente ir pensando, né? A gente precisa ir se constituindo enquanto professor, pesquisadores, investigadores e como sujeitos de conhecimento, né?*

***Professora de Educação Especial:** Mas essa barreira aí ainda vai ser, vamos dizer assim, árdua.*

***Pesquisadora:** É um processo.*

***Professora de Educação Especial:** Você tem que esquecer o laudo, aquele laudo não é seu, não pertence a educação.*

***Mestranda Grufopees/PPGEEDUC:** Ele não é pedagógico!*

***Professora de Educação Especial:** Ele não é pedagógico, ele é, no caso, de outra área. Então, quer dizer, se eu foco naquilo ali: “Mas esse menino é impossível, ele tem laudo!”. Eu tenho que esquecer isso, porque ninguém é incapaz, ninguém! Então são essas possibilidades que a gente tem que passar para o aluno, porque senão vai continuar sendo excluído.*

A partir da fala da professora de Educação Especial, refletíamos com o grupo se, por vezes, o laudo médico não tem servido para justificar a não aprendizagem dos alunos PAEE, encobrendo uma falta de investimento pedagógico. Questionávamos: o laudo médico tem favorecido as práticas pedagógicas inclusivas? O que fazemos a partir do laudo médico nas salas de aula comum? E como temos avaliado os alunos PAEE? A teoria vinha, então, denunciando as contradições presentes na escola (CARR; KEMMIS, 1988), fomentando reflexões e levando o grupo de profissionais a questionar suas próprias práticas (ALMEIDA, 2004).

Tendo como princípio as diferenças individuais dos alunos, em especial quanto aos ritmos e formas de aprendizagem, continuávamos questionando: qual o sentido de avaliarmos todos os alunos da mesma forma? Temos incentivado nossos alunos a assumirem suas palavras? E nós, professores, temos assumido a nossa palavra na escola (FREIRE, 2003)? Temos instigado

reflexões e práticas pedagógicas que produzam resistências, ou seguimos reproduzindo processos de dominação (FRANCO, 2005) nas escolas em que atuamos?

Professora de sala comum: A emancipação do professor na escola, na sala de aula com os alunos, né? Não existe.

Professora de sala comum: Infelizmente isso não acontece.

Professora de Educação Especial: Mas todos fecham a boquinha.

Professora de sala comum: Fecha com a chavinha e enfia no bolso.

Professora de Educação Especial: Infelizmente a escola ainda está naquela coisa do autoritarismo: “eu mando, eu faço e vocês obedecem!” A educação é isso. Está mudando? Está, mas ainda vamos dar muito chute em pedra ainda.

Professora de sala comum: É isso que acontece em sala de aula: “eu mando e você obedece, aluno”. E é isso que fazem com a gente.

Professora de Educação Especial: [...] mas eu tento fazer a minha mudança. Eu acho que eu aprimorei muito, eu mudei muito e eu não canso de estar buscando.

Professora de sala comum: Infelizmente na escola quando a gente faz uma crítica a pessoa leva para o lado pessoal e não pelo profissional. E aí, eu acho que também não é culpa só da escola não, é parte também lá da Sedu, lá da secretaria de Educação. Ela tem que começar a democratização a partir de lá, entendeu? Porque se o professor vai questionar, ele não está assegurado... eles jogam ao contrário da escola.

As professoras relatavam a dificuldade de encontrar espaços para se expressarem na escola, considerada um espaço autoritário e, ao mesmo tempo, reconheciam que além de não se posicionarem, reproduziam, em suas salas de aula, esse autoritarismo. Refletíamos com o grupo o fato de que a escola como espaço democrático é uma conquista relativamente recente e que, aos poucos, vem sendo, em maior ou menor intensidade, vivida nos municípios. No diálogo, uma das professoras alertou que esse processo de democratização precisava ser incentivado pela secretaria de educação, pois, de modo geral, os professores não veem o órgão como um ponto de apoio, enxergando nele, ao contrário, um caráter supervisor e punidor.

Essas discussões, demonstravam, ainda, a necessidade de romper o isolamento no qual os profissionais eram postos, mas também se colocavam. Os profissionais precisavam construir um trabalho coletivo, solidário e democrático capaz de impulsionar as mudanças desejadas. “Precisavam deixar de ser vozes isoladas e denunciante a constituírem-se em vozes únicas impulsionadoras de propostas capazes de transformar as estruturas educacionais e sociais hegemônicas” (ALMEIDA, 2004, p. 152). Entendemos que, nesse coletivo, esses profissionais poderiam “[...] apoiar-se mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e olhar para os seus problemas compreendendo que têm relação com os dos outros professores, com a própria estrutura da escola ou do sistema educativo” (PASSOS, 2011, p 98).

Outro aspecto abordado em nossas discussões foi o trabalho do estagiário. Mais uma vez, no processo de autorreflexão colaborativo-crítica, as profissionais indicavam desafios e possibilidades para o cotidiano escolar:

Professora da Educação Especial: [...]Mas só que é muito difícil, hoje em dia as estagiárias elas vêm para a sala e elas não tem essas possibilidades. E tem muitas que se acomodam! A gente vê a acomodação! Ficar ali só com aquele menino...

Pesquisadora: Mas aí a gente tem que pensar assim, que lógica é essa que o estagiário está entrando? [...]Porque o estagiário está se formando na escola. [...] o que eu enquanto pedagoga, o que eu enquanto professora, em sala de aula, estou fazendo com aquele estagiário lá? A gente precisa pensar nessas questões porque ele está em processo de formação, ele está ali para se formar. E aí não é a gente que coloca ele sentadinho do lado do aluno para ficar com ele o dia todo dentro da sala de aula? A gente faz isso!

Professora de sala comum: Faz!

Pesquisadora: E a gente faz sem perceber. [...] A gente não está pensando na lógica do “por que não?”. A gente não está pensando: “Por que não utilizar o estagiário na sala de aula de outra forma? Por que não trabalhar colaborativamente com o estagiário? Por que não trocar um dia, um momento, de lugar com ele? “Estagiário, hoje você conta essa história aqui enquanto eu trabalho com fulano, porque eu trabalhando isso com ela, ela vai ter mais possibilidades de desenvolver”. Por que não colocar o estagiário para apoiar um grupo de alunos para aquele aluno que ele acompanha não se sentir o aluno “da Educação Especial”?”

Professora da Educação Especial: Por que não colocar o aluno lá e eu trabalhar com aquele aluno que tem dificuldade?

Pesquisadora: Sim...

Professora da Educação Especial: [...] porque se você deixar isso acaba se tornando inútil até para o próprio aluno, né?

Pesquisadora: Sim, acaba até prejudicando. [...]A gente precisa pensar em uma outra possibilidade.

Professora de sala comum: Só que assim, por exemplo, Vitória tem um outro pensamento de formação para estagiário. Porque minha irmã foi estagiária CMEI e ela era uma estagiária colaborativa com a professora, ela não era estagiária daquele aluno deficiente, porque ele tem o cuidador e tem o outro estagiário também. [...]todas as secretarias de educação têm esse pensamento? Não! Porque tem o pensamento de estagiário para criança com deficiência e não tem o pensamento de um estagiário colaborativo em sala de aula, para o estagiário aprender. Então, assim, a secretaria manda para o aluno.

Na realidade, a secretaria de educação da Serra encaminha estagiários para apoiarem o trabalho com o aluno PAEE, não sendo, necessariamente, um estagiário para cada criança. De todo modo, a proposta da professora parece-nos pertinente, quando almejamos fortalecer a inclusão escolar desse alunado, o que significa potencializar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula comum: em alguns casos, o estagiário poderia ser um apoio para a sala de aula, atuando de acordo com as orientações dos professores e não especificamente

um apoio exclusivo para os estudantes PAEE. Seria essa uma maneira de ressignificar o trabalho do estagiário na escola? Obviamente, pensamos ser necessária uma atenção redobrada por parte dos professores de sala comum, do professor de Educação Especial e do corpo técnico-pedagógico, para que a presença desse profissional em formação não perdesse de vista os objetivos da inclusão escolar.

Identificamos na discussão apresentada um movimento entre a primeira, a segunda e a terceira função mediadora da relação teoria-prática (HABERMAS, 2013), na medida em que ela inicia a partir de um teorema crítico (primeira função mediadora) sobre a atuação dos estagiários junto aos alunos PAEE que, logo, é colocado à prova pelos demais participantes (segunda função mediadora). Nesse processo, que se constitui em aprendizagem para o grupo, emergem algumas possibilidades de ação indicadas pelas próprias professoras, ou seja, em um processo de organização das ações (terceira função mediadora).

No diálogo abaixo, algumas profissionais afirmam o quanto a formação em andamento é positiva, mas apresentam novamente os desafios da escola e como se sentem diante do órgão central:

***Professora de sala comum:** Aqui a gente tem uma ideia, ótimo! A gente se sente estimulada, agora quando a gente vai tentar colocar em prática você acaba... poxa, você vem com tudo, mas você é uma árvore, e está constantemente sendo podada, em vários aspectos você é podada.*

***Mestranda Grupos/PPGEEDUC:** A árvore é podada, mas floresce. A sua intencionalidade, o que você tem e o que você conseguiu trazer... é uma verdade íntima, você não pode deixar confundir o seu propósito.*

***Professora de sala comum:** [...] se a gente for parar para pensar é a questão das pessoas que querem ter um poder tão importante, de autoridade em uma escola, elas não têm o pensamento para parar e ouvir o outro. Ela não tem humildade, entendeu? Ela não tem a humildade de parar e ouvir. [...] infelizmente, a autoridade na escola prevalece e muito.*

***Mestranda Grupos/PPGEEDUC:** É que a nossa escola ainda é muito ditadora né?*

***Professora de sala comum:** [...] eu sei que isso prevalece, porque se você questionar a pessoa não esquece. A secretaria de educação vai te dar um pau! Pancada...*

***Professora de sala comum:** Ainda coloca seu nome para ficar rodando aí...*

Esses diálogos demonstravam que a gestão democrática precisa ser aprimorada na escola, até porque para que a escola constitua-se em um espaço de formação continuada, na perspectiva aqui defendida, é imprescindível que se constitua como um espaço aberto ao diálogo.

Pensamos ainda que esses processos – de gestão democrática e de formação continuada na escola – podem ser complementares e se fortalecerem mutuamente.

Embora nosso foco fosse pensar a questão da inclusão escolar dos alunos PAEE e as contribuições da formação continuada nesse processo, os debates do grupo, por vezes, eram mais amplos e perpassavam aspectos gerais da educação. Dada a nossa defesa de que a escolarização desse alunado deve ser feita em escola comum, entendemos que, em alguns momentos, essa amplitude pode ser positiva, na medida em que o debate aponta para a necessidade de questionar a estrutura e a lógica da escola tradicional, buscando atender-se para as diferenças dos alunos. É o que percebemos a seguir:

Professora de sala comum: *[...]tudo bem que nós somos obrigados a aplicar prova, mas na hora de você aplicar a prova não precisa ser aquela coisa assim, tão maçante. Eu posso conversar com alunos sobre a prova, né? Vamos ler o que está na prova, para depois ele responder. Então geralmente a gente faz né, coloca um atrás do outro bonitinho, né? Entrega a avaliação, coloca o nome e a data e pode começar! [...]É uma coisa maçante. Vamos ler isso? Vamos ver novamente? Deixa a professora explicar novamente para vocês...*

Professora de sala comum: *Eu faço assim!*

Professora de sala comum: *E às vezes aquilo que ele aprendeu na hora [...] da prova é tão maçante que ele esquece!*

Pesquisadora: *Por que na hora de fazer a prova [...] eu não penso, por exemplo, numa prova com uma questão aberta? Às vezes eu [...] trabalhei fotossíntese... por que eu tenho que exigir “defina a fotossíntese”? Por que eu não posso perguntar “o que você aprendeu sobre a fotossíntese”? Escreve aí o que você sabe sobre isso. As vezes ele faz um desenho até... [...] ele não vai dizer exatamente aquela resposta decorada. [...] Deixa ele falar!*

Professora de sala comum: *E assim, a gente também tem que pensar que nós não podemos abolir as provas porque nós quando somos adultos precisamos das provas, tem o ENEM [...]. Para a faculdade, todos nós passamos por provas. Então, você também tem que ensinar o aluno a fazer a prova. Mas tem que fazer isso de uma forma mais maleável, né?*

Mestranda Grufopees/PPGEEDUC: *É... mas a gente tem que pensar na dose lá do Fundamental. Qual é a dose do Fundamental para [...]a prova? Porque ele vai fazer o ENEM, mas vai fazer lá no Ensino Médio. Então a gente tem que saber a hora de fazer essa passagem. E tem que ir contagiando nosso coleguinha, porque não adianta você querer criticar sozinho. É botando na conversa, é fazendo esse diálogo aqui que a gente vai conseguindo.*

As professoras seguiam identificando, após a análise da realidade vivida, possibilidades de outras ações nos seus contextos. Nossos diálogos colocavam em suspensão a ideia inicial de obrigação da prova que algumas profissionais ainda demonstravam ter, sem negar o seu espaço na sociedade atual. Acreditamos que o processo de autorreflexão colaborativo-crítico instigado no grupo de estudo-reflexão contribuía, cada vez mais, para que as profissionais se tornem cada vez mais capazes de

[...] problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

As reflexões do grupo indicavam um caminho possível dentro da realidade dada, sem, com isso, deixar de questioná-la. Parecia, também, que o trabalho com o outro, ou seja, que a colaboração na escola consolidava-se cada vez mais como uma possibilidade para a inclusão escolar. O trabalho colaborativo foi, então, o tema escolhido para o encontro seguinte. Havíamos, inicialmente, combinado que a professora de Educação Especial mediará esse momento. No entanto, essa profissional, única a disponibilizar-se para mediar um dos encontros, adoeceu e afastou-se temporariamente da escola e, conseqüentemente, do curso de extensão.

Desse modo, mais uma vez mediamos o encontro, tendo como compromisso principal garantir o espaço discursivo tal qual pensado por Habermas (2012). Procurávamos, assim, superar a tendência da racionalidade instrumental, que tem como critérios a verdade absoluta e o êxito operacional, limitando-se à “[...] mente de um único sujeito interessado em impor seus motivos” (ALMEIDA, 2010, p. 35), e construir uma formação sustentada na racionalidade comunicativa, que assume o entendimento intersubjetivo a partir de uma relação livre de coerções em que os sujeitos possam superar suas subjetividades iniciais e interesses individuais na construção de consensos e entendimentos mútuos.

Há na racionalidade comunicativa uma

[...] força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo objetivo (HABERMAS; 2004, p. 107).

O objetivo do grupo de estudo-reflexão de refletir criticamente sobre os processos de inclusão escolar dos alunos PAEE consolidava-se cada vez mais, na medida em que as leituras e discussões faziam emergir experiências postas pelos próprios professores, justamente para serem pensadas no coletivo, com os seus pares.

A T. era uma criança que sentava no fundo da sala, ela só copiava e ela não falava com ninguém, não sorria para ninguém. Hoje a T. [...]senta na frente. Ela continua só copiando, ela não foi alfabetizada, mas já brinca com os colegas [...], já ri com as crianças, [...] e conversa comigo, um tiquinho, mas conversa. [...]ela se sentiu incluída na prática do dia a dia, na prática pedagógica [...]. [...]ela termina de copiar, um coleguinha senta ao lado dela para ajudar a terminar de fazer. E o coleguinha não faz, não dá a resposta para ela, o coleguinha vai mostrando para

ela o que é, vai perguntando e ela vai respondendo na oralidade e o colega ensina para ela como escrever. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Todos concordavam que havia um avanço importante no processo de inclusão escolar da aluna citada, no entanto, até mesmo a professora que fazia o relato indicava que a questão da aprendizagem ainda era um desafio que ela tentava, de diferentes formas, superar:

[Falta] ela ser realmente alfabetizada, ela não é alfabetizada. Mas eu acredito que já houve evolução com a T. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Nesses diálogos, em que pesávamos juntos sobre possibilidades para a aprendizagem dos alunos PAEE, ainda surgiam falas que, embora tivessem a intenção de favorecer a aprendizagem desse alunado, não refletiam a perspectiva da inclusão escolar assumida nas políticas públicas de educação, nem mesmo o nosso desejo de construção de uma escola democrática e inclusiva, como a que trazemos a seguir:

Auxiliar de alfabetização: *Às vezes a prática do professor regente com esse aluno não funciona, mas aí no trabalho colaborativo da professora de Educação Especial, [...] quando ela retira ele da sala de aula e tem um momento só entre ela e ele ali, ele começa a se desenvolver, ele começa a entender, né? Porque é difícil mesmo, o professor de sala de aula tirar um tempo só para ele. [...] E eu acho que é por isso que é importante a prática colaborativa da professora de Educação Especial.*

Era fundamental, naquele grupo, discutir o que se entendia por trabalho colaborativo, seu desenvolvimento na escola, bem como outras possibilidades de praticá-lo:

Pesquisadora: *[...] eu acho que a colaboração que você traz é fundamental: a colaboração da professora de Educação Especial com o professor regente. Mas por que não pensar em um outro trabalho? Um trabalho em que ela [a professora de Educação Especial] vá para a sala e que ela apoie o professor dentro da sala?*

Retomar temas como AEE e trabalho colaborativo, já discutidos no segundo encontro de formação, a partir da PNEE-PEI, ainda se fazia necessário. Perguntávamos aos professores se ele era desenvolvido na escola e refletíamos: afinal, o trabalho colaborativo tem servido para incluir os alunos nos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula ou, ao contrário, funciona como uma justificativa para retirá-los desse espaço comum?

Professora de sala comum: *Eu tenho grandes dificuldades nesse processo colaborativo, principalmente com o professor da Educação Especial. Eu não vejo abertura junto a eles. [...] Eu consigo é com professor de Educação Física, com o professor de inglês, o professor de Artes, com estagiário. [...] O estagiário é meu assessor, se eu preciso sentar junto com autista, [...] ele fica olhando turma enquanto todo mundo está fazendo atividade e eu sento com o D. Agora, lá com o professor [de Educação Especial], quando ele vai à sala, [...] ele vai perguntar resultado. [...] E não tem essa parceria!*

Pesquisadora: *Então o professor vai na sala sem planejamento?*

Professora de sala comum: *Sem planejamento! Sem combinar! Ele vai entrando na sala... Eu estou explicando matéria, estou explicando atividade. Ele a tira de sala.*

Pesquisadora: *Mas isso é colaboração?*

Professora de sala comum: *Não existe colaboração!*

Ressaltamos que o relato dizia respeito à realidade vivida pela professora em outra escola e não na por nós pesquisada, o que tomamos como um aspecto positivo desse processo formativo, cujos resultados podem ultrapassar os muros de uma única escola. Destacamos que ao apresentar o desafio de trabalhar com o profissional da Educação Especial, a professora apresenta a possibilidade de outros profissionais para estabelecer uma relação de colaboração. No entanto, tal colocação levou ao questionamento do papel do professor de Educação Especial e da sala de recursos multifuncionais na escola:

Professora de sala comum: *O professor quando ele tem a sala de recurso, parece que fica preso em pegar o aluno e levar para sala. Quando eu trabalhei em Serra, na Educação Especial, eu tinha sala de recurso e eu fazia isso, eu pegava aluno e ia para sala de recursos, mas quando eu trabalhei em Vitória, na Educação Especial, que eu não tinha a sala recurso, eu tinha que ir para sala com o professor [de sala comum]. Era um trabalho diferente, porque eu ficava e trabalhava na sala junto com o professor. E quando eu tinha a sala de recursos, eu trabalhava sozinha. Eu não sei até que ponto é bom e até que ponto é ruim, entendeu? Porque parece que quando você tem a sala de recursos você deixa o professor distante. Quando você vai para sala, [...]e tem que ficar na sala com aluno... você tem afinidade com professor, você vê o que ele está precisando.*

Professora de sala comum: *Exatamente isso... a gente não tem essa afinidade, essa troca de figurinhas.*

Pesquisadora: *Olha que coisa importante que você traz, porque a sala de recursos ela é um espaço extremamente importante, mas a gente tem que dar um significado para ela e um sentido que seja proveitoso para o processo de aprendizagem do aluno. Na medida em que o professor tira o aluno da sala e vai para sala de recursos, está tendo processo de que aí?*

Professora de sala comum: *De exclusão.*

Pesquisadora: *De exclusão. O aluno está sendo excluído do processo de aprendizado na sala de aula e o professor também está se excluindo e deixando de construir um trabalho conjunto.*

As professoras indicavam a necessidade de estabelecer uma relação de parceria com o professor de Educação Especial, afirmando que a própria presença desse profissional da sala de aula comum pode contribuir com uma aproximação capaz de favorecer o trabalho colaborativo. Identificavam, ao mesmo tempo, a dificuldade de compartilhar conhecimentos na escola:

Auxiliar de alfabetização: *Muitos têm conhecimento, mas não gostam de passar, [...] têm boas práticas, mas não conseguem compartilhar.*

Pesquisadora: *E para a gente falar em colaboração na escola, a gente precisa romper com essa ideia.*

Professora de sala comum: *É difícil mesmo, tá? Ter que trabalhar sozinho! Já aconteceu isso comigo várias vezes.*

Professora de sala comum: *Eu acho que a gente tem que deixar de ser egoísta [...]. A gente tem que compartilhar, gente, pelo amor de Deus! A gente tem que tirar essa mentalidade, [...] tem que parar um pouco essa questão de querer guardar só para si, entendeu? Vamos ajudar nossos colegas!*

Pesquisadora: *[...] por que a gente não pode sentar junto, pensar junto? Eu posso ensinar nesse momento, de repente depois ele pode me ensinar alguma outra coisa também. Porque a gente sempre tem coisa para aprender.*

Professora de sala comum: *Um exemplo disso é S. [professora de sala comum], que é o primeiro ano dela no Ensino Fundamental. [...]no primeiro trimestre eu ajudei bastante, aí no segundo eu já fui pedindo: “S., pesquisa sobre isso! S., pesquisa sobre aquilo!” E ela ia trazendo. [...] Então a gente foi compartilhando, no começo eu fui dando atividades para ela, né? Depois [...] ela trazia as atividades. É você pedir também né? Tem que pedir!*

Talvez a própria organização escolar não esteja favorecendo tanto quanto deveria esses espaços de compartilhamento que as professoras colocam.

Professora de sala comum: *[...] quando não há essa interação entre os professores, não há também o compartilhamento de saberes.*

Professora de sala comum: *É, é automático.*

Professora de sala comum: *É automático mesmo. Você vê que às vezes a gente tem uma afinidade maior com uma pessoa e compartilha atividades, né? Tem pessoas que a gente não consegue fazer isso.*

Pesquisadora: *Quando a gente não compartilha com o colega, não é só colega que está perdendo, a gente também perde. A gente também deixa de aprender com a diferença dele... eu deixo de ser desafiada pela diferença dele, né? [...]*

Essa ideia de aprendizagem com o outro profissional, com as diferenças do outro, levava-nos também a reflexões sobre a importância das diferenças de nossos alunos dentro da sala de aula:

Professora de sala comum: *Isso acontece com o professor e com o aluno, né? e eu acho importante pensar isso com aluno, né? É importante que a sala de aula seja um espaço de diferenças, que a gente às vezes coloque o aluno, quem sabe mais, com quem sabe menos...*

Professora de sala comum: *Eu ia falar isso agora!*

A escola começava a ser vista como espaço de aprendizagem para todos. As reflexões sobre a aprendizagem possibilitada pelo encontro com as diferenças (MEIRIEU, 2005) incluía alunos, professores e estagiários:

Auxiliar de alfabetização: *É igual quando tem estagiário na sala, pega o aluno, coloca lá atrás da sala, no canto da parede. Prende o menino ali, dá uma folha aqui, uma colagem e está bom. [...]o estagiário que está aprendendo a dar aula! Por que com ele na sala a professora não tira um tempo para o aluno especial?*

Pesquisadora: [...]são possibilidades... a gente precisa ir repensando... Será que o papel do estagiário é ficar sentado ao lado do aluno? Será que é só isso mesmo que dá para fazer?

Professora de sala comum: Será que ele vai aprender a dar aula ali sentado do lado do aluno?

Professora de sala comum: O próprio sistema proporciona isso, né? Porque antes, na época que eu fiz o Magistério, era diferente. Tinha que ir preparado para dar aula, hoje não...

Pesquisadora: [...]o estagiário não pode assumir a posição de professor na escola, porque ele ainda não é professor. [...]O estagiário está no processo de formação inicial, não pode assumir a turma, mas ele pode fazer um trabalho desde que tenha orientação da escola, orientação da parte pedagógica e orientação do professor, ele pode contribuir apoiando os processos de ensino-aprendizagem de diferentes formas.

Professora de sala comum: Mas não pode! Eu fiz por atrevimento mesmo!

Pesquisadora: Mas a gente na escola não está tão amarrado assim como às vezes a gente acha que está, ou como às vezes a gente quer pensar que está. Porque se a gente estivesse tão amarrado assim, a gente não tirava o aluno público-alvo da Educação Especial da sala de aula, no horário da aula. Porque não pode, é proibido por lei. [...] a gente tem uma certa autonomia na escola que a gente precisa usar com responsabilidade [...]. Por que o estagiário não pode, por exemplo, em vez de estar com um aluno, estar com um grupo de alunos apoiando nas atividades? Até mesmo com alunos que estão mais avançados, de repente? Pode ter dia em que ele esteja com os alunos que estão mais avançados e o professor com alunos estão com mais dificuldade, e vice-versa. Então, assim, são possibilidades que a gente pode ir pensando, mas não de assumir o papel. Realmente, assumir o papel do professor, isso não pode, né?

As profissionais iam relatando possibilidades encontradas, como, por exemplo, no trabalho com as auxiliares de alfabetização encaminhadas pelo projeto “Mais Alfabetização”, do governo do estado. Os materiais, a organização das aulas e o apoio dessas auxiliares eram ressignificados por algumas delas de acordo com as necessidades de suas turmas e de seus alunos. O relato a seguir foi feito por uma profissional que atuava nesse projeto:

Auxiliar de alfabetização: [...]vou compartilhar uma experiência com um aluno repetente de 13 anos [...]. Quando sentava para conversar, desde o meu primeiro dia de aula com ele, ele só falava “Ai tia, eu não sei ler não, eu sou muito burro!”. [...]E aí eu levei ele para a biblioteca e separei vários livros com imagens e [...]ninguém ali que estava junto com ele [...]sabia que o livro não tinha nenhuma palavra. Aí ele começou a ler e contar história. E aí depois ele percebeu a potencialidade dele em descrever uma história sem nenhuma letra, nada! [...]isso fala sobre mexer na autoestima do aluno também [...]e esse aluno no decorrer desses 6 meses eu tive um avanço muito significativo com ele. Então, assim, você falou desse ponto crucial, [...]sobre a potencialidade do aluno.

Sobre o olhar para as possibilidades, uma professora de sala comum afirmou:

Professora de sala comum: Olha, por que não novos caminhos? Porque geralmente a gente aprende assim, mas é necessário buscar novos caminhos.

A professora demonstrava estar interiorizando a importância da reflexão-crítica que vínhamos tentando desenvolver no grupo de estudo-reflexão. Sempre que alguém indicava um desafio no que concerne ao processo de inclusão escolar, buscávamos instigar o grupo a encontrar possibilidades para que tais desafios não fossem transformados em barreiras intransponíveis, usadas para justificar a exclusão dos alunos PAEE dos processos de ensino-aprendizagem. Num dos momentos em que uma das profissionais relatou a dificuldade de trabalhar com as diferenças na sala e que se sentia sozinha diante de tantos desafios, procuramos instigar o grupo a refletir: afinal, com quais profissionais podemos estabelecer colaboração na escola?

Auxiliar de alfabetização: Bom, se o projeto de assistente de alfabetização continuar eu posso fazer com a J.

Professora de sala comum: E, se tivesse, o estagiário.

Pesquisadora: Se tivesse estagiário, o estagiário poderia fazer isso gente?

Várias profissionais: Sim!

Professora de sala comum: O estagiário poderia fazer!

Professora de sala comum: Você mandou eu fazer isso com a E. [professora de sala comum], a gente trabalhou assim, de forma colaborativa. Quanto ao estagiário, ele não precisa sentar do lado do aluno da Educação Especial para poder ficar fazendo o menino copiar o cabeçalho, né?

Pesquisadora: E a pedagoga poderia? Poderia.

Professora de sala comum: Se ela não senta junto com a gente, imagine ficar dentro da sala!

Pesquisadora: Mas o pedagogo, ou a pedagoga, não poderia ser um profissional?

Professora de sala comum: Poderia, mas não consegue.

Professora de sala comum: [...]sempre tem um aluno que, às vezes como ele aprende muito rápido, fica chato, né? Ele fica até inquieto, porque ele resolve as atividades mais rápido. E eles gostam também de ajudar... Poderia pegar ele para auxiliar os que não sabem, que tem dificuldade e, às vezes, as crianças aprendem mais rápido, melhor com outro aluno, com um colega, do que com a gente.

Professora de sala comum: É o que eu estou fazendo agora. Terminou a atividade e o coleguinha não terminou, vai lá e ajuda o colega, né?

Pesquisadora: Que outro profissional que pode ajudar a gente a fazer?

Professora de sala comum: O bibliotecário, se tiver, se quiser levar as crianças para a biblioteca.

Pesquisadora: Fazer uma atividade na biblioteca... Desde que isso seja, assim, com sentido para aquele espaço, porque a bibliotecária não é professora.

Professora de sala comum: Mas ela poderia ajudar.

Pesquisadora: [...] mais qual profissional, gente?

Auxiliar de alfabetização: O professor de recursos, da sala de recursos.

Pesquisadora: *O professor de Educação Especial!*

Professora de sala comum: *Mas ele não gosta.*

Professora de sala comum: *A gente nem lembra!*

Auxiliar de alfabetização: *Ninguém falou do professor de Educação Especial, mas ele deveria ser o primeiro a ser citado!*

O papel do professor de Educação Especial enquanto profissional que atua no AEE e no trabalho colaborativo ainda precisava ser discutido pelo grupo, bem como as diferentes possibilidades de colaboração no contexto escolar para atender às demandas de aprendizagem dos alunos PAEE. Assim, propusemos, para os últimos encontros dois textos, um abordando as deficiências e a superação dos preconceitos e outro sobre a colaboração enquanto uma possibilidade de prática pedagógica inclusiva e de formação continuada na escola, a partir do qual, as professoras puderam visualizar de forma bastante pragmática essas relações.

As reflexões que se seguem parece demonstrar que o grupo de estudo-reflexão constituído já havia consolidado a ideia de que a colaboração depende de uma relação que exige, dentre outras coisas, abertura ao outro e uma postura não hierárquica para balizar os diálogos:

Professora de Educação Especial: *Eu só discordo um pouquinho quando ela fala que a arte não está na matemática. Está sim, entendeu? Então, muitas vezes, se o professor da sala de aula se une com o professor de outra área, vai dar essa possibilidade dessa interdisciplinaridade. [...] todas as áreas têm uma conexão com a outra, né?*

Pesquisadora: *[...]essa conexão a gente tem que ir fazendo, porque eu acho que quando C. [professora de sala comum] traz isso, ela diz: “Olha, na escola hoje os conhecimentos são segmentados, o professor de matemática ele vai para sala de aula vai dar uma aula de matemática descontextualizada”[...] Então a gente precisa buscar fazer essas relações, mas a gente tende a trabalhar de forma de segmentada.*

Professora de Educação Especial: *[...]para ele [o professor] entender que essa conexão existe, tem que existir a formação na escola. Porque senão [...]ele vai continuar fazendo aquilo lá, porque foi o que ele aprendeu na faculdade. Vai dar a Arte que eu vou dar uma aula minha... cada um na sua.*

Professora de sala comum: *[...]como foi falado no início, ali tem que estar junto, porque o objetivo é comum. [...]E ali tinha um objetivo comum, a que eu falei assim, independente de eu trabalhar numa área e você em uma outra, não importa, eu também posso interferir na sua e você na minha, porque há essa equivalência.*

Pesquisadora: *Legal você trazer a questão de equivalência também em relação aos conhecimentos, né? A arte equivalente à matemática [...].*

O debate sobre colaboração já fazia emergir no grupo a necessidade de um objetivo comum e de equivalência entre os participantes, mas também entre os próprios conhecimentos escolares, como pode-se perceber na fala da professora de sala comum. O grupo continuava

refletindo criticamente e demonstrando as relações possíveis entre Arte e Matemática, por exemplo:

Professora de Educação Especial: [...]no caso da Educação Especial, você sabe que eu lutei, tentei e fiz, né? Do meu jeito, da minha forma, tentei ajudar. E a única que eu consegui, que me procurava, na hora do planejamento, pra fazer esse trabalho [colaborativo] foi S. [professora regente]. Às vezes, eu conseguia ir lá no dia para fazer contação de história. Mas, então, é um trabalho muito difícil, porque nem todo mundo gosta e o professor é muito difícil. Essa questão de você interagir com o outro: Porque eu tenho medo, mas eu quero aprender, mas eu não chego, eu não pergunto. O outro ele acha que sabe demais, ele não quer me ensinar, porque senão eu posso tomar o lugar dele, né?

Pesquisadora: [...] será que o professor que está na sala de aula comum [...] também não tem as inseguranças dele?

Professora de sala comum: [...]mas alguém tem que chegar, né? porque se a gente esperar um pelo outro ninguém sai do lugar. [...]às vezes o outro tem medo, o outro também sente insegurança. Então se você teve uma visão, então compartilhe essa visão, compartilhe essa ideia com ele...

Pesquisadora: [...]eu vou falar assim, como professora de sala comum... o nosso tempo é muito mais corrido, muito mais limitado, até por conta da organização do horário mesmo [...]. Não é que isso está certo não! A gente não pode se acomodar! [...]agora, eu penso que o papel do professor da Educação Especial é tão importante na escola, porque ele pode sim ser um articulador desses processos, ele pode articular essas questões na escola.

Todo esse processo de formação, na perspectiva de grupo de estudo-reflexão sustentou-se na relação teoria-prática. Desse modo, pudemos experienciar, muitas vezes de forma concomitante, as três funções mediadoras identificadas por Habermas (2013): a) a elaboração de teoremas críticos, principalmente nos momentos em que os profissionais, ao relatarem os desafios vividos no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, expunham suas visões iniciais sobre o tema, a partir dos quais definiam os temas de interesse de estudos; b) o processo de aprendizagem do grupo, que teve início desde o primeiro encontro, quando o grupo se propõe a pensar sobre os desafios e tensões vividas, mas se intensifica a partir das reflexões individuais e coletivas, nas quais uns aprendem com os outros; e c) os processos de organização das ações, que ocorrem tanto com a elaboração de projetos pedagógicos de intervenção por arte dos profissionais da escola, quanto através da autorreflexão crítica – momentos em que os profissionais analisam criticamente e colaborativamente suas práticas e propõem ações de mudanças possíveis.

Acreditamos que os textos estudados e os diálogos promovidos nos espaços discursivos lançaram luz sobre as possibilidades, que serão, aos poucos e dentro das possibilidades de cada profissional, incorporadas em suas práticas:

Eu gostei da reflexão-ação-reflexão... Muito bom, né? Você planejar o que você vai dar na sua aula, executar aquilo na sala de aula, e depois você pensar: deu certo? Essa questão da reflexão-ação-reflexão é o que a gente não costuma fazer. Geralmente é só planejar e executar, a gente não faz a reflexão depois. E tem que fazer! (PROFESSORA DE SALA COMUM).

9.2.1 A avaliação do processo sob a ótica dos professores

Além das avaliações em processo, escritas e/ou dialogadas que guiaram toda a construção da formação, interessava-nos, ao final, saber como os profissionais avaliavam o processo vivido. Fizemos, assim, uma avaliação oral na qual os participantes expuseram suas percepções individuais acerca da formação. Uma delas pontuou que os temas estudados nos últimos encontros foram mais interessantes porque trabalharam questões de ordem prática:

*Antes de iniciar esse curso você veio conversar comigo e aí eu falei assim: “Aí Fernanda, prática, né? eu preciso de ver outras práticas”. [...]Aí nos primeiros dois encontros eu me senti frustrada! Eu percebi que não iria ter prática nenhuma. Aí eu falei: “Cadê as práticas? Cadê os exemplos?” Então assim, os dois primeiros encontros eu me senti frustrada porque não teve exemplo, não teve prática, não teve nada. Agora, o ponto positivo é que esses dois últimos encontros com esses textos, que eu gostei muito, trazem exemplos do que foi feito em sala de aula. Então, **tem muitas coisas que eu vou fazer o ano que vem, vou colocar em prática** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).*

A partir dessa avaliação feita pela professora de sala comum, a estagiária fez a seguinte reflexão:

[...] foi interessante porque eu vi a prática dos professores. E, apesar da Alessandra ter falado que nos primeiros encontros não tinha muita questão de prática, eu via a prática delas, eu via a experiência delas, o que para mim já foi bastante interessante. [...]isso foi bem positivo. (ESTAGIÁRIA).

Os professores concordaram com a colocação da estagiária e lembraram que os textos citados pela professora tinham uma forte sustentação teórica. Vale notar que há uma intenção de mudança das próprias práticas na fala da professora de sala comum, o que ela enfatiza ainda mais na fala a seguir:

*[...]minha consciência pesou muito, entendeu? [...]em coisas que eu deveria ter feito em sala de aula e não fiz, [...]principalmente com aqueles alunos com dificuldade e que não tem laudo. [...]teve uns dois encontros que eu saí de lá e falei: “[...] por que eu não fiz e por que eu não ajudei?!” Então [...] **eu vou reavaliar as minhas atitudes com essas crianças [...], vou tentar fazer o melhor** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).*

Na avaliação do curso, outras professoras também relatavam esse processo de reavaliar mudar a própria prática:

[...]agregou muito na minha prática lá em sala de aula, porque muitas coisas que a gente foi discutindo eu vi que eu faço errado e já procurei ir mudando lá o meu processo em sala de aula. E, também, o meu processo com os meus colegas, porque eu tenho muita dificuldade em compartilhar [...]e meus colegas percebem nitidamente que eu tenho essa grande dificuldade. Porque eu gosto das minhas coisas muito certinhas, [...] eu prefiro fazer do meu jeito. Fazer eu e eu. [...]Estou tentando mudar isso, vai ser um processo longo e eu tenho consciência disso, mas que já foi um ponto positivo que me alertou para essas coisas que eu tenho que, de certa maneira, mudar. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Ao nosso ver, esse momento também se constituiu em um processo de organização das ações (terceira função mediadora da relação teoria-prática), na medida em que os profissionais apresentavam possibilidades de mudanças em suas atuações e práticas, fato que fica mais claro quando propõe que a formação tenha continuidade no ano seguinte, na escola, contemplando todos os profissionais:

Professora de sala comum: *eu achei que o curso foi muito bom, o ruim é que nem todos puderam participar, né? Devido à incompatibilidade de horários. O bom seria que tivesse uma forma de ser feito na escola para que todo grupo pudesse participar, né? Todos os professores e todos demais profissionais.*

Professora de sala comum: *E a sugestão é que esses encontros não sejam só para alguns professores, que seja feito para a escola toda, porque muitas falas, muitos encontros deveriam estar presentes CTA da escola, até mesmo uma assessora, né?*

Professora de Educação Especial: *[...]você como efetiva que vai permanecer na escola aí com seu trabalho, eu acho interessante que você faça esse trabalho inicial 2019 no primeiro encontro pedagógico. [...] [construindo] uma proposta de uma formação na ação [...]seria uma proposta de formação colaborativa que eu acho que seria interessante, entendeu? [...] com todos da escola envolvidos.*

O número reduzido de encontros e o anseio por continuar se formando também surge nas falas das profissionais:

Que tenha mais encontros, no futuro que tenha mais encontros. Que aí você consegue trabalhar mais temas. Para mim ficaram pontas soltas que eu vou tentar juntar essas pontas. Então que tenham mais encontros. (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Para além, destacaram a metodologia utilizada nos encontros do grupo de estudo-reflexão:

Auxiliar de Alfabetização: *Muito diferente, porque geralmente a gente senta, ouve, lê os slides e ninguém fala nada, ninguém participa. Vocês conseguiram sair do tradicional e trazerem leituras.*

Auxiliar de Alfabetização: *[...]me instigou a querer estudar, a querer conhecer. [...] Eu gostei, eu quero aprender mais, eu estou propensa a apreender.*

Professora de sala comum: *[...]cada um se posicionou, todo mundo colocou o que tinha para colocar.*

Professora de sala comum: *[...]eu acredito que você usou um método dialógico, né? Falamos muito, isso foi bem legal. E coisas que não encontra nos cursos, né? [...] vai ajudar muito na minha reflexão do dia a dia na sala de aula: [...] onde foi que eu errei? O que eu posso melhorar? O que eu posso fazer? [...]E eu vou levar*

comigo, para outras escolas, né? Eu sei que eu não vou ficar aqui, mas eu vou levar um aprendizado muito bonito, de muito diálogo, que isso é muito importante, tem que haver isso mesmo. E você está de parabéns, e o grupo também! Que me proporcionou também esse momento de me deixar falar um pouco. Muito obrigada!

Por fim, a reflexão da professora de Educação Especial, por vezes, pessimista em seu olhar para com a realidade da escola, enche-nos de esperança:

de suma importância, eu acho que tanto para mim tanto para os colegas. Foi uma forma de instigar o profissional, como profissionais a tentar, pelo menos tentar. Perder esse medo de “eu não sei, eu não consigo, eu não tenho tempo, eu não posso”. Porque tudo é difícil, nada é fácil! E se no seu profissional, se você fez a escolha [de ser professor], eu acho que a gente tem sim, tem que mudar. A gente precisa fazer isso, a sociedade pede isso, o nosso comprometimento com esses educandos e com a sociedade também! (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Habermas afirma o potencial emancipatório humano, vinculado a processos de aprendizagem propiciados pela autorreflexão crítica, que se dá sempre em processos de interação. “É pela **crítica**, entendida como autorreflexão que os momentos ocultos ou distorcidos pelo processo histórico do conhecimento, podem ser recuperados, reelaborados e conscientizados (ALMEIDA, 2009, p. 55, grifo nosso), levando à superação e à transformação das práticas docentes e das realidades educativas e sociais.

9.3 OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: MUDANÇAS PARA ALÉM DA ESCOLA

A pesquisa teve como foco a formação continuada de profissionais de uma determinada escola da rede municipal da Serra, mas os movimentos de pesquisa-ação tiveram desdobramentos a partir de 2018, devido ao nosso contato com gestores e técnicos ligados à secretaria de educação. Inicialmente, tínhamos o intuito de compartilhar o movimento da pesquisa e de identificar possibilidades de espaços para a realização do grupo de estudo-reflexão. Contudo, já no primeiro contato com os profissionais do setor de Educação Especial, percebemos que as demandas de formação continuada observadas na escola eram, em grande medida, demandas gerais da rede. As técnicas citavam muitas situações vividas nos assessoramentos às escolas e até mesmo dentro da própria secretaria de educação:

***Técnica da Educação Especial:** Tudo eles encaminham para cá! Às vezes é uma situação de frequência do aluno que deveria ser vista em outro setor, mas se o aluno é PAEE os outros setores mandam pra cá!*

***Coordenadora de Educação Especial:** Se eu vejo que é de outro setor, eu encaminho de volta!*

A conversa informal com essas profissionais demonstrava que o panorama de segregação da Educação Especial encontrado na escola era vivido no município. Como, então, falar de trabalho colaborativo na escola e de articulação entre ensino comum e AEE, se essa tem sido uma dificuldade vivenciada pelos próprios gestores e técnicos da Sedu? Pensávamos, naquele momento, que a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar precisava ser garantida para os profissionais de todas as escolas e, também, para os profissionais que atuam na secretaria de educação, tendo em vista que são eles que pensam e organizam as políticas educacionais que são implementadas no contexto escolar.

Considerando que nossa pesquisa se dava a partir de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida pelo Grufopees, cujo compromisso, desde sua criação, tem sido com a formação de gestores de Educação Especial, convidamos a então coordenadora do setor para uma reunião na universidade, para que ela conhecesse o movimento do grupo e, caso houvesse interesse, participasse de algumas reuniões conosco. A partir daí, a coordenadora começou a participar das reuniões do grupo de pesquisa, acompanhada de mais uma técnica do setor.

É válido dizer que até esse momento, os profissionais do setor praticamente não participavam de ações dentro da universidade. Após a Conape/ES, verificou-se a necessidade de aprofundar o debate sobre a Educação Especial a partir de uma Conferência Livre específica para abordar a área. Desse modo, em abril de 2018 realizou-se na Ufes a “CONAPE - Conferência Livre: Mesa Educação Especial Educação Especial”, que aprofundou a discussão sobre a terceira matrícula dos alunos PAEE no Espírito Santo e contou com gestores de Educação Especial de diversos municípios de todas as regiões do estado, mas nenhum gestor ou técnico ligado ao município da Serra esteve presente. Para ilustrar a importância desse movimento, naquela ocasião, os gestores começavam a construção do Fórum de Gestores de Educação Especial do ES.

A partir da entrada no Grufopees, participando quinzenalmente dos encontros do grupo de estudos-reflexão Gestão de Educação Especial, a gestora e uma técnica da Sedu/Serra passaram a se envolver nos estudos e em movimentos como o Fórum Estadual de Gestores de Educação Especial, integrando atualmente seu colegiado. Parte dos gestores do colegiado do fórum já integravam o Grufopees há alguns anos e, observando seus pares numa das primeiras reuniões desse colegiado, a gestora fez o seguinte comentário:

Nós temos que nos aproximar da Ufes. Todos os setores da Sedu estão envolvidos com estudo ou formação aqui, só a gente que não! (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Os momentos de reunião/formação no grupo de pesquisa constituíam-se em momentos de autorreflexão colaborativo-crítica e, portanto, de aprendizagem para todos os envolvidos. As gestoras da Serra observavam movimentos disparados em outros municípios capixabas, pela via da pesquisa-ação, e experienciavam um movimento de grupo de estudo-reflexão. Desse modo, em 2019, numa das primeiras reuniões do grupo, a coordenadora de Educação Especial demonstrou o interesse de construir, em colaboração com o Grufopees, um processo de formação continuada na perspectiva inclusiva para outros profissionais, além do professor de Educação Especial – até então, único contemplado pelo município com formações na área.

Coordenadora de Educação Especial: Nós já estamos sendo cobradas na secretaria para fazer formação! Estamos pensando numa formação para pedagogos.

Mestranda PPGMPE/Ufes: O ideal seria o professor de sala comum, de séries iniciais.

Técnica de Educação Especial: Mas a gente não consegue tirar esse professor da escola.

Pesquisadora: Acho que o pedagogo tem uma função fundamental no processo de inclusão escolar. A gente pode começar com o pedagogo e depois, quem sabe, a gente amplia...

Coordenadora de Educação Especial: Para 2019, a gente consegue com os pedagogos.

As profissionais estavam motivadas a construir uma formação continuada dentro da perspectiva teórico-metodológica adotada pelo Grufopees e contavam com nossa ajuda para isso. Depois desse momento, houve uma troca de profissionais na coordenação do setor de Educação Especial, o que inviabilizou a participação da, até então, coordenadora. No entanto, as profissionais já estavam imersas nos movimentos de pesquisa e formação do grupo, tendo a nova coordenadora integrado o grupo e dado continuidade aos diálogos já estabelecidos.

Nesse sentido, dialogamos, juntamente com a coordenadora do Grufopees e alguns de seus integrantes, em especial uma mestranda do PPGMPE/Ufes que iniciava seu trabalho de pesquisa, com diferentes profissionais da Sedu, como, por exemplo, a gerente do Centro de Formação do município, tendo como objetivo firmar uma parceria e viabilizar de forma mais sistemática, tanto a participação das profissionais nas ações do grupo de pesquisa quanto o desenvolvimento de uma formação no município, na perspectiva de grupos de estudo-reflexão.

Nessas conversas, dialogávamos sobre a necessidade de fortalecimento do setor de Educação Especial, o que, ao nosso ver, incluía a formação continuada de seus profissionais. Assim, assumimos, em colaboração com as profissionais da Sedu e de outra integrante do Grufopees,

mestranda do PPGMPE/Ufes, a construção coletiva de um projeto de formação continuada (APÊNDICE B) que contempla pedagogos e, também, os profissionais que atuam na Coordenação da Educação Especial, no âmbito da secretaria de educação. O grupo de estudo-reflexão dos gestores e técnicos da Coordenação de Educação Especial teve início no dia 27/07/2019 e o grupo de estudos-reflexão dos pedagogos, está, até a finalização deste texto, em fase de organização.

Nesse movimento de integrar o Grufopees, essas profissionais gestoras de Educação Especial vão se tornando pesquisadoras de sua própria prática, tendo, inclusive, um trabalho científico sobre a construção e a implementação da proposta de formação aprovado para apresentação em um evento internacional de pesquisa-ação.³⁷ Envolvidos numa formação sustentada pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, por sua vez ancorada na constituição de grupos de estudo-reflexão, essas gestoras-autoras começavam a apoiar-se “[...] mutuamente, partilhar ideias e construir propostas de ações políticas” (ALMEIDA; ZAMBON, 2016, p. 143), pois observamos no primeiro encontro formativo do grupo de estudos-reflexão dos gestores da Serra o interesse em pensar ações, para além da formação dos pedagogos e de sua própria formação, para o ano de 2020. A fala de uma das técnicas da secretaria de educação indica uma reflexão quanto às formações oferecidas pelo próprio setor de Educação Especial:

Quando vamos às unidades de ensino para assessorar, infelizmente, entendemos que de fato são poucos os profissionais que se apropriaram desse conhecimento e que exercem aquilo que falamos nas formações (TÉCNICA DA SEDU/SERRA).

A gestora de Educação Especial continua essa reflexão:

São muitos os desafios do processo de escolarização dos alunos e da formação continuada. Estamos buscando o movimento de formação continuada que envolva todos os profissionais da educação, pedagogos, regentes de classe. Já existe a formação continuada para o professor de Educação Especial. Precisamos de uma estrutura que dê conta de gerar um coletivo de discussão e aprendizagem porque isso nos cabe e é um desafio para nós (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Essas falas nos dizem da importância do movimento da pesquisa-ação para essas profissionais que começam a indicar possibilidades de mudanças nos modos de conceber e praticar a formação continuada na área da Educação Especial no município da Serra. Mesmo tendo consciência do desafio, as profissionais propõem-se a realizar um movimento colaborativo, de pensar e fazer com o outro: o outro profissional da secretaria, o outro pesquisador-acadêmico, o outro profissional da escola. A racionalidade comunicativa começa a impregnar as

³⁷ EstreiaDialogos (Portugal), ligado à Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, em outubro de 2019.

concepções e as práticas de formação dessas gestoras que, assim, como proposto por Habermas (2012), atentam-se não para a aquisição do conhecimento em si, mas para os modos de uso do conhecimento.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesta pesquisa compreender e colaborar com a construção de uma perspectiva de formação continuada que assumisse a autorreflexão colaborativo-crítica como pressuposto epistemológico e metodológico nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Acreditamos que essa perspectiva de formação contribuiu significativamente para a constituição de práticas pedagógicas no princípio da inclusão escolar de alunos PAEE. Nesse sentido, lançamos nosso olhar sobre as duas principais áreas que atravessam este estudo: Educação Especial e formação continuada de professores.

A escolha metodológica e epistemológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), fundamentada na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), colocou-nos em constantes processos de interação grupal com os professores e demais profissionais da escola, gestores, mestrandos e alunos da graduação que integram o Grufopees. Assumimos, desse modo, o desafio de construir conhecimentos com os outros, o que exigiu de nós exatamente aquilo que esperávamos dos profissionais participantes e coautores desse processo investigativo: abertura para refletir criticamente sobre nossas próprias concepções e práticas. Sendo assim, tendo como intenção original desenvolver uma pesquisa-formação com os profissionais da escola, deparamo-nos completamente envolvidos em um movimento formativo no qual também nos afetávamos e nos formávamos. Nos encontros com tantos outros, fomos nos constituindo pesquisadora nesse processo que conjugou pesquisa, ação, colaboração e formação.

Foi com esse olhar que nos debruçamos sobre todos os dados apresentados. Ao assumir a racionalidade comunicativa, a pesquisa-ação que empreendemos permitiu-nos compreender a realidade da escola acompanhada no que diz respeito aos processos de formação continuada e de inclusão escolar. Essa compreensão, baseada na colaboração entre pesquisadores e pesquisados (CARR; KEMMIS, 1988), só foi possível a partir da nossa imersão no contexto da escola e das diferentes estratégias utilizadas. Tecemos um diálogo com diferentes fontes, considerando desde as políticas prescritas às políticas em ação, perseguindo a construção de um espaço discursivo que contemplou as políticas educacionais municipais, as narrativas escritas pelos professores, as falas obtidas nas entrevistas semiestruturadas, as respostas escritas nos questionários semiabertos, os diálogos estabelecidos na escola, além de nossas próprias impressões. Esperamos, com isso, oferecer uma visão do contexto específico da escola e, em alguma medida, da rede municipal de ensino.

Percebemos que a rede de ensino da Serra tem movimentado políticas e ações em prol da Educação Especial e da formação continuada de professores numa perspectiva inclusiva. Os documentos legais dos últimos anos e as propostas de formação continuada da Coordenação de Educação Especial demonstram isso. No entanto, identificamos junto aos profissionais que atuam no âmbito da escola e da secretaria de educação a necessidade de que esses movimentos, principalmente os formativos, considerem as demandas dos professores e sejam construídos de forma mais coletiva. Essa necessidade nos diz da importância da assunção da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012).

No que tange à escola, deparamo-nos com a precariedade dos espaços formativos, principalmente quando consideramos a Educação Especial. Os dias de formação continuada previstos em calendário escolar estavam centralizados pela secretaria de educação, cujas formações davam-se de modo pouco dialógico, tanto na definição dos temas, quanto na própria organização e execução. Nelas, os professores formavam-se de forma segmentada, sem conseguir dialogar com os outros profissionais da escola. Contudo, vale destacar que, em 2019, há alguns movimentos por parte da Coordenação de Educação Especial que tentam mudar essa ideia de formação segmentada por áreas de conhecimento/atuação e o consequente isolamento da área. Em 2019, tal coordenação estabeleceu uma parceria com outros setores da secretaria de educação e conseguiu dialogar, ainda que nesses processos formativos centralizados, com outros profissionais da escola. Assim, pedagogos, diretores, professores de sala comum tiveram ao menos um momento formativo tendo como enfoque a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esse movimento de compreensão do contexto da escola foi fundamental para o processo de colaboração da pesquisa, pois procuramos ouvir os profissionais e construir com eles um processo de formação que contribuísse para um aprofundamento teórico-prático que pudesse romper com algumas certezas e criar outras possibilidades de conceber e praticar a inclusão escolar dos alunos PAEE na escola.

Nossa crença na potência grupal (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014) para a transformação da realidade, levou-nos à constituição de um grupo de estudo-reflexão no qual construímos, junto com os demais integrantes, espaços discursivos (CARVALHO, 2018) em que professores e profissionais de apoio tiveram garantidas a possibilidade de colocar-se, negando ou reafirmando os argumentos que ali eram postos, sem restrições (HABERMAS, 2012). Nosso interesse não era resolver de maneira pragmática as questões e problemas destacados pelos profissionais, mas sim envolvê-los num processo de autorreflexão colaborativo-crítica comprometido com a emancipação pela via do conhecimento. Bannell (2006) nos fala que as

práticas reflexivas orientadas à emancipação devem estar fundamentadas numa estrutura interna de fala, não sendo essa “[...] uma capacidade do sujeito isolado e monológico, mas uma capacidade que se constrói na interação social mediada pela linguagem em uma comunidade de participantes que sabem falar e agir” (BANNELL, 2006, p. 114). No processo de constituição do grupo de estudo-reflexão, procurávamos apreender modos outros para nos formar, tendo em vista os objetivos do próprio grupo, voltados para a inclusão escolar.

Formado por professores de sala comum, professora de Educação Especial, auxiliar de alfabetização, estagiária, cuidadora e membros do Grufopees, o grupo de estudo-reflexão estava embrenhado num movimento colaborativo que assumia uma postura investigativa e reflexiva para com a Educação Especial na escola. Estabelecíamos, assim, diálogos que tentavam superar as denúncias e avançar em possibilidades, quase sempre apostando na colaboração com o outro e, portanto, numa perspectiva comunicativa. Constituíamos, desse modo, uma comunidade de aprendizagem ou uma comunidade autocrítica de pesquisadores preocupados com sua prática social e envolvidos em uma “[...] comunicação orientada para o entendimento mútuo e o consenso, para uma tomada de decisões justa e democrática, e para uma ação comum que satisfaça a todos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 2010, tradução nossa).

A inclusão escolar dos alunos PAEE guiava todo esse processo de aprendizagem, e os processos de autorreflexão colaborativo-crítica indicavam mudanças significativas, ao menos no que se refere aos modos de conceber o trabalho pedagógico para com esse alunado. Os diálogos apresentados evidenciam que o grupo de estudo-reflexão foi um espaço discursivo para seus participantes e que a ação-colaboração da pesquisa constituiu-se, também, em uma ação comunicativa (HABERMAS, 2012).

Vale destacar que questões de ordem político-administrativa inviabilizaram a construção de uma formação com todos os profissionais da escola e, embora tenhamos experimentado o movimento formativo do grupo de estudo-reflexão fora do contexto escolar, acreditamos na necessidade e na possibilidade de que as formações em serviço assumam essa perspectiva e sejam, portanto, desenvolvidas em colaboração com o corpo docente. Por isso, consideramos fundamental que as políticas educacionais garantam espaços de formação continuada nas escolas e que estimulem essa construção colaborativa, a partir das demandas encontradas por todo o grupo e não somente aquelas identificadas pelas equipes das secretarias de educação e/ou pelo corpo técnico-pedagógico.

Por essa razão, não nos eximimos da responsabilidade de dialogar e instigar gestores e técnicos da secretaria da educação quanto aos processos formativos disparados pelo município, especialmente aqueles ligados à Coordenação de Educação Especial. Assim, além das possíveis mudanças nas concepções e práticas dos profissionais da escola que compuseram o grupo de estudo-reflexão, observamos como uma transformação significativa para toda a rede de ensino o movimento de construção de um grupo de estudo-reflexão composto por gestores/técnicos da Educação Especial da Sedu/Serra em parceria com integrantes do Grufopees. Tal grupo demonstra uma importante mudança de perspectiva formativa que, além de alcançar os profissionais da escola, poderá transpor os espaços da Educação Especial no órgão central e, talvez, impregnar outros processos formativos.

Nesse sentido, acreditamos que o produto desta dissertação, uma proposta de construção de formação continuada que assume a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), pode representar uma contribuição, ainda que inicial, e uma inovação tal como explicitado por Sánchez-Gamboa (2013). Destacamos que, aqui, nosso interesse nunca foi de produzir um modelo de formação a ser seguido, menos ainda de estabelecer conteúdos e métodos, mas apenas de apontar um caminho possível, um processo que, sustentado por princípios como a inclusão do outro e a autorreflexão colaborativo-crítica (HABERMAS, 2002, 2012), possa ser ressignificado e redesenhado a partir das necessidades identificadas pelos próprios grupos de professores.

Ressaltamos, ainda, a temporalidade do conhecimento e que a pesquisa apresentada representa apenas um consenso provisório e não uma verdade absoluta (HABERMAS, 2012). Sabemos também do desafio de se garantir a formação continuada no âmbito das escolas a partir dos pressupostos explicitados. No entanto, entendemos que somente através de uma postura dialógica poderemos avançar e construir colaborativamente possibilidades para os desafios vivenciados. E os espaços discursivos colocam-se como uma alternativa a ser considerada. Em síntese, nossa defesa principal está na construção coletiva, ou melhor, colaborativa, a partir de diferentes vozes e perspectivas, de uma escola mais justa.

Por fim, apresentamos algumas questões que emergem deste processo de pesquisa, cujo recorte não nos permitiu aprofundamento: Que relações podem ser estabelecidas entre a formação inicial de professores e as dificuldades enfrentadas quando esses profissionais se deparam com a escola concreta, permeada pela diversidade e pelas diferenças dos alunos PAEE?

- As formações continuadas, amplamente disseminadas por instituições privadas de ensino, via cursos de Pós-Graduação, têm contribuído com a a garantia do direito à educação dos alunos, principalmente aqueles PAEE?
- Quais são os impactos das políticas de contratação de professores para a escola e para a aprendizagem dos alunos?
- Como garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação, em especial, os professores de sala comum que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

As questões elencadas acima, brevemente apontadas ao longo deste trabalho, certamente poderiam gerar novas problematizações, hipóteses e compor novas pesquisas.

10.1 O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA-AÇÃO: O PESQUISADOR QUE FORMA E SE FORMA

Para além das mudanças observadas até aqui, consideramos fundamental destacar nosso processo pessoal e acadêmico-profissional de transformação. Isso porque, como pesquisadores, colocamo-nos em posição de aprendizes e participamos de modo engajado em todo o processo de investigação, ou seja, estávamos de fato implicados com os participantes, o que, nas palavras de Barbier (2007, p. 101) “[...] consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na ação interativa”.

Nossa implicação com a pesquisa e com o contexto exigiu um esforço que, por vezes, parecia ultrapassar os objetivos da investigação e de nossas possibilidades. Mas estar aberto para mudanças durante o percurso é uma exigência da própria pesquisa-ação colaborativo-crítica. Assim, por vezes, deparamo-nos com incertezas e angústias, tais como os professores e outros profissionais da escola nos relatavam: estávamos diante do novo que nos arrancava da “zona de conforto”. Foi preciso exercitar a escuta sensível (BARBIER, 2007), empática e afetiva para com os parceiros da escola, em especial aqueles que se dispuseram a participar do grupo de estudo-reflexão aos sábados, com as parceiras da secretaria de educação e com os nossos “amigos-críticos” (CARR; KEMMIS, 1988) do Grufopees. Foi um caminho que trilhamos em colaboração, em um grupo que, justamente pelo seu caráter heterogêneo, possibilitou-nos tanto crescimento e aprendizado (MEIRIEU, 2005).

Estar na escola como pesquisadora proporcionou-nos olhar com certo estranhamento para aquilo que já nos era comum. Muitas vezes, no grupo de estudo-reflexão, questionávamos nossas próprias práticas enquanto professora e pedagoga: Por que eu não tinha visto essa possibilidade? Como eu não tinha percebido que determinada aluna, com deficiência intelectual, não era incluída pelos próprios colegas de turma? Será que eu, enquanto pedagoga, estava apoiando suficientemente o trabalho do professor de Educação Especial na escola? Enfim, aprendíamos juntos, pesquisadores da academia e professores pesquisadores de suas práticas.

O movimento da pesquisa-ação ampliou as relações, antes restritas aos profissionais de uma escola da Serra/ES. Assim, por meio do Grufopees, pudemos garantir um espaço formativo também para as gestoras de Educação Especial do município, compartilhando questões de nossa investigação. A partir da entrada das gestoras num dos grupos de estudo-reflexão do grupo de pesquisa, passamos a colaborar também com movimentos de formação disparados pelo setor de Educação Especial, dialogando com profissionais de outras escolas da rede e da própria secretaria de educação.

Desde nosso ingresso no programa de mestrado profissional em Educação (PPGMPE-Ufes), buscamos insistentemente obter licença capacitação nas duas redes de ensino em que atuamos. Voltar para a universidade e aproveitar cada possibilidade de aprendizagem era um desejo pessoal e, depois de alguns anos, uma necessidade profissional e, sendo assim, adentramos seu universo no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Enquanto mestranda, participamos e apresentamos trabalhos em eventos de natureza local, nacional e internacional, bem como de fóruns e movimentos sociais.

Integrar um grupo de pesquisa extremamente ativo e com muitas frentes de trabalho como o Grufopees possibilitou-nos diferentes processos de compreensão e de ação. Estivemos, então, implicados com a pesquisa e a extensão por meio da colaboração com processos de formação continuada no grupo de gestores na Ufes e em outras redes de ensino, para além da Serra/ES. Do mesmo modo, outros pesquisadores integrantes do grupo colaboraram com o grupo de estudo-reflexão de nossa pesquisa. Nesses movimentos compostos por inúmeros diálogos e aprendizagens com outros profissionais da educação, temos consolidado nossa formação de professora-pesquisadora e, ao mesmo tempo, constituindo-nos mediadoras da formação de professores.

Consideramos, assim, indispensável ressaltar nosso crescimento pessoal e acadêmico-profissional, pois concordamos com Nóvoa (2007) e Ambroseti (2011) que essas dimensões se afetam mutuamente, não sendo possível separá-las. Essa trajetória de 24 meses foi vivida intensamente, envolveu muitas escolhas para que ao final desse processo fosse possível considerar-nos Mestre e Pesquisadora. Não temos agora a mesma identidade de antes, seguimos diferentes e abertos para outras mudanças.

11 REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 dez. 2014.
- ALCÂNTARA, J. N. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.
- ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016, v. 1. p. 169-190.
- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. Que bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. *In*: ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória: GM, 2009. p. 11-22.
- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni (Org.). **Formação e Gestão em Educação Especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, v. 1. p. 107-134.
- ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 99, p. 257-276, 2018.
- ALMEIDA, M. L.; LORETO, S. S. A formação continuada, prática pedagógica e pesquisa-ação colaborativo-crítica: um entrelaçamento possível – reflexões sobre a prática com o aluno surdo. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em Educação Especial**: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 89-97.

ALMEIDA, M. L. de; MELO, D. C. F. de; FRANÇA, M. G. **Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos**. 2019. No prelo.

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

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G. F. O. Gestão da Educação Especial e Formação Continuada de Profissionais da Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Org.). **Educação especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016, v. 1. p. 137-158.

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

ALVES, E. P.; CÉLIO SOBRINHO, R. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da educação especial. **Revista Educação Especial** (Online), v. 27, p. 171-184, 2014.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

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

ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459/17760>>. Acesso em: 08 jul. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO06>.

ARPINI, Naiara. **Serra aparece na lista das 30 cidades mais violentas do país**. Vitória, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/serra-aparece-na-lista-das-30-cidades-mais-violentas-do-pais.ghtml>. Acesso em: 01 jun. 2018.

AUSTERIDADE e retrocesso: impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, 2018. v. 1. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/14632.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

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

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

BEYER, H. O. da. Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BEYER, H. O. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORGES, D. C. P.; SOUZA, M. A. C. A prática avaliativa com alunos que apresentam deficiência: um movimento possível no cotidiano escolar. *In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba: Editora Appris, 2012. p. 171-194.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186/2008**. Aprova a Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília. 2008b.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2/2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001**. Aprova a Convenção de Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. 2001c.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. 2018 (Minuta).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrb Comun**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 285-297, dezembro, 2012.

BUSS, J. J. *et al.* Formação continuada, pesquisa-ação e políticas públicas em Santa Maria de Jetibá - ES. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 135-154.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência:** o curso de pedagogia da Universidade Federal. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAETANO, A. M.; BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. Processos Formativos de Pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: Diálogos sobre Inclusão Escolar. **Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, Estreidiálogos**, n. 2, p. 27-44, dez. 2017.

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

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

CARVALHO, D. S.; ALMEIDA, M. L.; SILVA, N. V. Formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, p. 19, 2018.

CARVALHO, M. B. W. B.; SOUSA, A. J. L. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e os planos de educação. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 131-150, 2015.

CÉLIO SOBRINHO, R. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de família de alunos com deficiência:** contribuições de Norbert Elias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CÉLIO SOBRINHO, R. *et al.* Escola, família e educação especial: a processualidade das relações em contextos brasileiro e mexicano. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 9-38, 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Conferência Livre Direito à Educação Caqi/Caq, PNE, SNE e Novo Fundeb:** Os impactos das Políticas Educacionais atuais – Educação Especial. Vitória, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, V. G. P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos alternativos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, maio/ago. 2015.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CRUSOÉ, N. M. C.; MOREIRA, N. R. Aproximação entre o campo acadêmico e o campo escolar: um diálogo possível. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 223-234, set./dez. 2017.

DANTAS, P. F. R. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 347-369, 2016.

EFFGEN, A. P. S.; SILVA, F. N. Pesquisa-ação colaborativo-crítica e práticas pedagógicas: possibilidades para pensarmos a sala de aula. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 135-154.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória: Sedu, 2010.

FRANCO, M. A. S. 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.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 17-34.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 – educação especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p 105-124, maio/ago. 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIVIGI, R. C. N. *et al.* A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 223-233, set./dez. 2015.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, L. R. Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Publ UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.15, n. 2, p.53-63, 2007.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GUIRADO, M. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 183-202.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

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

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

HERMANN, N. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Serra**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>>. Acesso em: 20 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 14 set. 2018.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 119-134.

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. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES: Ufes/PPGE, 2009.

JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar: cartografando o Espírito Santo. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação Especial e Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2011.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo gt-15 - educação especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77-92, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

JESUS, D. M.; BRECIANE, K. G. P. A pesquisa-ação colaborativo-crítica na investigação em educação e educação especial. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e Gestão em Educação Especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 51-63.

JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: FACED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar?. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 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.

KASSAR, M. 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, maio-ago. 2014.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In*: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

KUSTER, P. S.; ASTORI, G. G. G.; BASTOS, T. G. B. Reverberações entre pesquisa-ação e formação continuada: um breve ensaio. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 135-154.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileira? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LIMA, P. G. **Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas**. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p.5-17, jan./abr. 2018.

LIMA, L. G. S.; CRUZ, S. P. S. A organização do trabalho pedagógico e a formação da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar do Distrito Federal – DF. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO - ANFOPE, 11., 2017. **Anais...** Rio de Janeiro, UERJ, 2017. p. 451-452.

LÚCIO, W. S. **O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

MAGALHÃES, R. R. B. P. **Reflexões sobre a diferença: introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MAGALHÃES, R. R. B. P. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação Especial no cenário brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 31-43.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. Participação e exclusão no currículo escolar: a deficiência como marca definidora das (in)capacidades dos estudantes. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 23, p. 311-333, 2016a.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 1124-1147, 2016b.

- MARIOTO, S. R. **Inserção de alunos com deficiência na escola regular: um estudo sobre formação e práticas docentes.** 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 444-454, jul./set. 2016.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de educação para pessoas com deficiência visual.** Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.
- MELO, D. C. F.; MAFEZONI, A. C. O direito de aprender e o alunos público alvo da educação especial: trajetórias escolares e o papel da família. **Revista Educação em Debate UFC**, v. 41, p. 101-115, 2019.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou da "inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. D. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campo dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.
- MENDES, E. G. *et al.* A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 151-168, 2015.
- MENDES JUNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. **IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p. 1-16, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- 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.** São Paulo: Artmed, 2005.
- MINAYO, M. C. D. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.
- MOITA, M. C. percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-140.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipatório. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, I. A. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207/3751>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, G. M. Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PAIXÃO, G. A. M.; GUIMARAES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas. A gestão democrática e o desafio de gerir juntos os recursos da escola. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. **Livro de Resumos**, 2014. v. Único. p. 84-84.

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

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. A formação de professores para a inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 129-144, jan./abr. 2017.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-60.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 725-743, 2014.

RIBETTO, A.; RATTERO, C. Cenas para pensar a educação na diferença. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 361-372, maio/ago. 2017.

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

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

SANCHEZ-GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016.

SERRA. Coordenação de Educação Especial **Proposta de formação continuada 2015**: ciclos reflexivos de formação continuada: (re)construindo práticas pedagógicas inclusivas pela via do trabalho colaborativo. Serra: Coordenação de Educação Especial, 2015a.

SERRA. Coordenação da Educação Especial. **Proposta de formação continuada**: ciclo reflexivo formativo - em foco as diretrizes para educação especial da rede municipal de ensino da Serra. Serra: Coordenação de Educação Especial, 2017.

SERRA. Coordenação da Educação Especial. **Proposta de formação continuada dos professores da Educação Especial**: deficiência intelectual, visual, surdez e altas habilidades/superdotação. Serra: Coordenação de Educação Especial, 2018.

SERRA. **Relatório de formação continuada**: ciclos reflexivos de formação continuada: (re)construindo práticas pedagógicas inclusivas pela via do trabalho colaborativo. Serra: Coordenação de Educação Especial, 2015b.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CMES n. 193/2014**. Serra, 2014.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a educação especial da rede municipal de ensino da Serra/ES**. Serra, 2016a.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES n. 195/2016**. Aprova as Diretrizes para a educação especial da rede municipal de ensino da Serra/ES e dá outras providências. Serra, 2016b.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Indicação CMES n. 05/2016**. Serra, 2016c.

SERRA. **Projeto de formação continuada Coordenação da Educação Especial**: ciclo reflexivo formativo - em foco as diretrizes para educação especial da rede municipal de ensino da Serra. Serra: Coordenação de Educação Especial, 2016d.

SERRA. **Conheça a Serra**. 2019. Disponível em:
<<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/conheca-a-serra>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SERRA. In: **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. [201-] Disponível em:
<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/serra_es>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, F. N.; ALMEIDA, M. L. Inclusão escolar e formação continuada: entre concepções e práticas. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 01, p. 102-115, 2018.

SILVA, J. P. **Formação docente em tempos de educação inclusiva**: cenários e desafios em uma escola pública. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, F. N.; VIEIRA, I., S. **Avaliação de Acompanhamento do Curso de formação continuada “Políticas De Educação Especial No Espírito Santo: Implicações Para Formação Continuada De Gestores Públicos De Educação Especial”**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SILVA, F. N.; VIEIRA, I., S.; SENNA, M. A. B. Avaliando os processos de formação: um diálogo com formandos e formadores. In: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012, v. 1. p. 247-268.

SILVA, M. C. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, A. F. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SOARES, M. T. N. **Currículo escolar e a inclusão de estudantes com deficiência**: diálogos com uma escola pública. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOARES, M. T. N.; MAGALHÃES, R. C. B. P. Formação docente e organização curricular no âmbito da inclusão escolar do estudante com deficiência nos anos finais do ensino fundamental. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e Gestão em Educação Especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, p. 157-182.

SOUZA, F. F.; PLESTCH, M. D. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 237-258, 2015.

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

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. Acesso em: 8 set. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <www.unesco.org/new/pt/brasil>. Acesso em: 8 set. 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WISCH, T. F. **Aprendizagem docente**: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

APÊNDICE A - A PESQUISA CIENTÍFICA GERADORA DE ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO E PRODUTOS EDUCACIONAIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA VIA DE GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO

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

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

Adotando como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, proposta por Carr e Kemmis (1988) a partir da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), perguntávamos, em nossa pesquisa de mestrado,³⁸ **em que medida a formação continuada dos profissionais da educação, numa perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, pode contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.**

Ao término desta investigação, deparamo-nos com o desafio de elaborar um produto visando contribuir com o contexto educacional, mas que, coerente com nossa perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, não se configurasse em um modelo a ser meramente reproduzido sem as devidas reflexões por parte dos profissionais que atuam na educação. Nossa concepção de produto educacional está, então, sustentada em Sánchez-Gamboa (2013), que afirma a assunção da pesquisa e da crítica na formação continuada como uma forma de

³⁸ Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, realizado no período de 2017 a 2019.

inovação, na medida em que rompe com os modelos prontos e “aplicáveis” que historicamente vêm sendo reproduzidos nas formações de professores, assumindo a prática desses profissionais como ponto de partida.

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

Nessa perspectiva, buscamos apresentar uma proposta de formação continuada baseada em grupos de estudo-reflexão que podem ser constituídos, por exemplo, no âmbito das escolas, das secretarias de educação e outros espaços institucionais. Apresentamos, aqui, um outro modo possível de instituir processos formativos, com alguns apontamentos que podem ajudar e estimular o desenvolvimento de diferentes processos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, em nossa perspectiva, devem tomar como ponto de partida as demandas e interesses desses próprios profissionais.

Ressaltamos que a proposta de formação, fruto de nossa pesquisa de mestrado, vincula-se de maneira intrínseca ao trabalho de pesquisa-formação e extensão-colaboração que há anos vem sendo fomentado pelo Grupo de Pesquisa-Ação, Formação e Gestão da Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes). Destina-se, sobretudo, aos profissionais da educação que atuam em escolas públicas e/ou nas secretarias municipais de educação, podendo ser desenvolvida tanto em formações continuadas na escola – nos dias previstos em calendário escolar – quanto em formações organizadas pelos órgãos centrais – como aquelas ofertadas aos professores nos dias de seus planejamentos. Esperamos, no entanto, que nossa proposta não seja compreendida como um manual fechado a ser aplicado, mas sim como uma fonte de inspiração e de estímulo para que os próprios profissionais possam pensar e encontrar outros modos possíveis de “formar-se” nos diferentes contextos educativos.

Buscaremos, nos itens a seguir, responder o que consideramos ser as principais questões que podem orientar a construção dos grupos de estudo-reflexão, enquanto processo de formação continuada.

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

- **O que entendemos por formação continuada de professores?**

O professor como sujeito de conhecimento é o ponto central de nossa perspectiva e isso só é possível porque concebemos teoria e prática como complementares e inseparáveis, ou seja, em uma relação dialética. O trabalho docente é, assim, carregado de saberes teóricos e práticos que o professor produz a partir de suas experiências profissionais. Portanto ele não é um simples técnico, e suas práticas estão sempre, consciente ou inconscientemente, sustentadas em teorias. Desse modo, a formação continuada do professor deve levar em conta as suas vozes e os seus saberes, pois os professores podem aprender uns com os outros a partir de processos coletivos, ou melhor, colaborativos de reflexão-crítica sobre suas próprias práticas (CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2013).

A constituição de grupos de estudo-reflexão coloca-se como uma alternativa para romper com os modelos tradicionais de formações, nos quais os profissionais geralmente são ouvintes, criando **espaços de diálogo, de troca e de aprendizagem mútua**. Um grupo de estudo-reflexão requer um envolvimento e uma participação ativa de todos os sujeitos que estão implicados com suas próprias formações.

- **A teoria crítico-emancipatória de Habermas como sustentáculo dos grupos de estudo-reflexão**

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

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

A adoção desse novo modelo de racionalidade possibilita um novo modo de estar e agir no mundo, possibilitando a construção de um **agir comunicativo** (HABERMAS, 2012), **orientado ao entendimento mútuo, no qual se estabelece uma relação direta entre os indivíduos envolvidos, havendo abertura para a crítica, o diálogo e consensos provisórios.**

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

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

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

Nossa aposta em grupos de estudo-reflexão como uma possibilidade para a formação continuada de professores emerge da pesquisa-ação colaborativo-crítica, por sua vez sustentada pela teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014), cuja finalidade “[...] é a de atrair todos participantes numa comunidade orientada ao entendimento e consenso mútuo, [...] e tenha uma ação comum que satisfaça a todos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 2010, tradução nossa). A partir da leitura desses autores, Almeida (2004) destaca que há conflitos de natureza pessoal, educativa, social e cultural na convivência de qualquer grupo, sendo “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhora das práticas

educativas, o que implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida (ALMEIDA, 2004, p. 69). “A natureza colaborativa da pesquisa-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existentes que impedem a mudança: organiza os praticantes em grupos colaborativos com o objetivo de sua própria conscientização [...]” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 211, tradução nossa).

As três funções mediadoras da relação teoria-prática e suas implicações para a formação de professores

Objetivando a conscientização e o aperfeiçoamento das condições sociais e materiais em que ocorrem as práticas pedagógicas e/ou educativas, lançamos mão da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) e acreditamos que os grupos de estudo-reflexão podem ser implementados a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática: a) a elaboração de teoremas críticos; b) os processos de aprendizagem do grupo; e c) a organização das ações.

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

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

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

Para fins didáticos, tais funções serão apresentadas separadamente neste texto, nos itens a seguir:

POR ONDE COMEÇAR? — A ELABORAÇÃO DOS TEOREMAS CRÍTICOS NA PRIMEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

O mediador inicial

Entendemos que para iniciar um grupo de estudo-reflexão, seja na escola ou na secretaria de educação, é preciso a parceria entre, ao menos, dois profissionais que tenham o desejo de se constituir grupo, colaborando com o crescimento um do outro. **Esses profissionais podem disparar o processo de formação em seus contextos e, temporariamente, assumir a mediação do grupo**, buscando sempre envolver seus pares, também sujeitos de conhecimento e capazes de linguagem. **Temporariamente porque a mediação pode e deve ser compartilhada!** Assim, quando o grupo estiver reunido e organizando suas hipóteses e seu processo de aprendizagem, poderá refletir e definir como se dará a alternância de mediadores.

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

Levantamento de demandas

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

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

É importante que os participantes reflitam coletivamente, nesse momento, sobre os interesses e os objetivos do grupo de estudo-reflexão: é preciso chegar a um consenso provisório acerca do interesse/objetivo comum, em detrimento dos individuais. Assim, o grupo começa a decidir os temas sobre os quais se debruçarão e aonde querem chegar com o término do processo de formação. Desse modo, não proporemos, aqui, um currículo de formação continuada.

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

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

Tomando a nossa pesquisa como exemplo, dado o compromisso inicial com a inclusão escolar de alunos PAEE, iniciamos com uma dinâmica que buscava questionar os estereótipos que costumam marcar os alunos PAEE e a influência desses estereótipos nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, conseguimos discutir a relação teoria-prática, evidenciada pelas concepções que influenciavam as ações durante a dinâmica, bem como aproximar os sujeitos que compunham o grupo. Aproveitamos o primeiro dia para explicar a proposta teórico-metodológica do grupo de estudo-reflexão, o que incluiu a perspectiva de formação continuada adotada. Após alguns diálogos, os profissionais responderam, em duplas, algumas questões que foram posteriormente partilhadas com o grupo e orientaram os diálogos no sentido de organizar as demandas formativas e a organização dos encontros. Tais atividades estão descritas nas imagens 1, 2 e 3.

Quadro 1 – Dinâmica

DINÂMICA: ESTEREÓTIPOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

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

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

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

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

Para cada profissional participante da dinâmica, mostrávamos, sem que ela visse, o cartaz escolhido e, enquanto, ela respondia, o grupo reagia conforme a atitude sugerida no cartaz. Desse modo, a primeira profissional foi acolhida pelo grupo, a segunda afrontada e a última ignorada. Logo após, cada uma expôs a sensação causada pela experiência e, de imediato, relacionaram com

Quadro 2 – O que nos une enquanto grupo: Interesses formativos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO.

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

① Planejamento;
Equipe pedagógica;
Trabalho colaborativo.

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

③ Por uma reunião a cada 15 dias.
• Os próprios membros

Atividade desenvolvida por uma dupla de professoras (frente). Dia 01/09/2018 (1º encontro do grupo de estudo-reflexão).

Quadro 3 – Reflexão sistematizada

REFLEXÃO SISTEMATIZADA: ATIVIDADE EM DUPLA

A atividade a seguir consistia em uma reflexão em duplas que, após sistematizadas por escrito, foram compartilhadas e debatidas com todo o grupo, buscando definir o interesse/objetivo comum e, com isso, os primeiros temas a serem estudados no grupo de estudo-reflexão. Ela continha as seguintes questões:

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

COMO DESENVOLVER? – OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO: A SEGUNDA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

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

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

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

formativo – questionando, provocando seus pares, com abertura para ser reafirmado ou mesmo negado por eles.

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

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

Falamos, assim, de um espaço discursivo que pressupõe:

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

Nesse espaço discursivo, o grupo de estudo-reflexão experienciará seus processos de aprendizagem, a partir de um movimento de colaboração com seus pares. É importante lembrar que, conforme explicitado anteriormente, a rotatividade de mediadores contribui sobremaneira com esses processos, na medida em que os participantes, além de vivenciarem e aprenderem com a função, acabam por propiciar diferentes recursos e modos de organização das reflexões. É também no espaço discursivo, que vai sendo intensificado ou aprimorado no decorrer de todos os três momentos da formação (ou das três funções da relação teoria-prática), que o grupo de estudo-reflexão começa a organizar as ações, aspecto que abordaremos a seguir.

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

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

- **Algumas possibilidades**

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

Obviamente, **as atividades desenvolvidas dependerão do contexto e do objetivo do grupo de estudo-reflexão**. Mas, de modo geral, pensamos que os mediadores devem considerar, na organização dos processos de aprendizagem, os seguintes pontos: a) **uso de diferentes fontes disparadoras de reflexões** (músicas, vídeos, imagens, textos etc.); b) **momentos de reflexão individual e/ou momentos de reflexão em pequenos grupos** (duplas, trios ou quartetos, por exemplo); c) **momentos de sistematização individual e/ou coletiva** (textos, ilustrações, mapas-conceituais, em suportes pessoais ou cartazes, por exemplo); e d) **momentos de reflexão coletiva** (com todo o grupo). Acreditamos que a sistematização/registro, seja individual ou coletiva, constitui-se também em um importante momento de reflexão e salientamos que a necessidade de que todas as reflexões individuais e/ou em pequenos grupos sejam também compartilhadas com todo o grupo de estudo-reflexão, via apresentações orais ou mesmo compartilhamento do material de registro. Há sempre a necessidade de discussão para que o grupo chegue a um entendimento mútuo sobre as questões estudadas.

- **Alguns registros de nossa experiência**



2º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão – Ufes (reflexão individual sistematizada)



3º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão – Ufes (reflexão coletiva)



6º Encontro do Grupo de Estudo-Reflexão - Escola



Reunião com equipe da Secretaria Municipal de Educação - Ufes

AONDE QUEREMOS CHEGAR? — A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES OU A TERCEIRA FUNÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

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

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

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

O critério pelo qual a organização da ação pode ser julgada é que as decisões devem ser prudentes; o que significa que as decisões devem ser tais que aqueles que intervêm na atividade possam realizá-las sem se expor a riscos desnecessários. Isso, por sua vez, exige que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação.

A organização das ações por parte do grupo poderá contemplar diferentes atividades, dentre as quais descamos: a) a elaboração colaborativa de projetos de intervenção pedagógica, planos de ação etc.; b) a elaboração colaborativa de documentos oficiais, políticas municipais etc.; c) a organização colaborativa de eventos, como colóquios, seminários, rodas de conversa etc.; d) produção colaborativa de livros, artigos etc. Vale ressaltar que se objetiva, além de planejar, implementar tais ações nos diferentes contextos educativos.

Em nossa pesquisa de mestrado, considerando que o grupo de estudo-reflexão era composto por profissionais da escola, a ação escolhida foi a **elaboração de projetos pedagógicos ou**

planos de ação que contemplassem aspectos da **inclusão escolar dos alunos PAEE**. Para fins de certificação, o desenvolvimento dessa atividade foi contabilizado como carga-horária não presencial. No entanto, dado o contato possibilitado por nossa investigação com gestores/técnicos da Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES, elaboramos, colaborativamente, junto a esses profissionais uma proposta de formação, via grupos de estudo-reflexão, para os técnicos da secretaria que atuam no setor de Educação Especial e para os pedagogos de escolas que possuem sala de recursos multifuncionais. As imagens 4 e 5 apresentam a atividade não presencial dos professores da escola:

Imagem 4 – Atividade não presencial (frente)

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

Orientações para a elaboração da atividade final não-presencial



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

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

O texto deve apresentar:

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

Imagem 5 – Atividade não presencial (verso)

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

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

Textos estudados no curso:

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

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

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

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

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

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

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

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

- **As propostas de ação do grupo de estudo-reflexão**

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

- Fazer com que o aluno PAEE se sinta pertencente àquele/a grupo/espço/professora;
- Fazer com que o aluno permaneça na sala de aula comum e participe do processo de ensino-aprendizagem com sua turma;

- Dar resposta às necessidades educativas especiais dos alunos;
- Propiciar uma maior e melhor motivação para as aprendizagens;
- Desenvolver a autonomia e a criatividade;
- Promover a participação da família na escola;
- Intervir em parceria/colaboração na sala de aula;
- Assegurar mecanismos que usem a inovação de práticas pedagógicas;
- Proporcionar experiências favorecedoras de relações interpessoais positivas, criando atitudes e hábitos positivos de relacionamento e cooperação;
- Avaliar o processo educativo dos alunos.

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

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

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

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

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

Os trabalhos dessas profissionais levavam em conta as demandas oriundas dos seus contextos de atuação e constituíram um primeiro e importante exercício de sistematização das ações pedagógicas que elas já estavam colocando em prática ou pretendiam praticar. Algumas revelavam o desejo de implementar o projeto pedagógico no ano letivo de 2020, tendo em vista que a formação deu-se entre os meses de setembro e dezembro de 2018. Mais uma vez,

ressaltamos o caráter ilustrativo desse compartilhamento de produções dos projetos pedagógicos tomando como propostas de ações dos profissionais do grupo de estudo-reflexão. Temos como interesse, nesse momento, valorizar tais propostas como possibilidades reais de pequenas, mas significativas, mudanças nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

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

Nessa perspectiva, os grupos de estudo-reflexão configuram-se como espaços discursivos (CARVALHO, 2018) que asseguram a fala de todos sem qualquer tipo de coerção e tendo em vista o desejo do grupo de alcançar entendimentos mútuos (HABERMAS, 2012). Esses grupos de profissionais, comprometidos com seus próprios processos de aprendizagem, colocam-se em movimentos de autorreflexão colaborativo-crítica, buscando interpretar e transformar suas práticas e realidades locais, envolvendo-se, portanto, num processo formativo de cunho emancipatório (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2012).

Por fim, consideramos que esse processo formativo, fundamentado na comunicação e na aprendizagem pela via da interação com o outro, instaura um movimento de autorreflexão colaborativo-crítica que contribui com o debate da inclusão escolar dos alunos PAEE e da construção de uma escola mais justa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao **Decreto n. 6.253/2007**. Brasília, 2008.

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

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

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

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

JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: FACED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

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

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

APÊNDICE B - PROPOSTA INICIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIA CURSO DE EXTENSÃO - SERRA/ES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

PROPOSTA INICIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIA CURSO DE EXTENSÃO - SERRA/ES

APRESENTAÇÃO: A presente proposta é fruto da parceria entre gestores e técnicos da Coordenação de Educação Especial da Sedu/Serra e Grufopees.

TEMA: Educação Especial e Inclusão Escolar: desafios e possibilidades no contexto das escolas municipais da Serra.

OBJETIVO GERAL: Fomentar a reflexão-crítica e coletiva sobre os processos de inclusão escolar instituídos nas escolas municipais, visando construir outras possibilidades de ação e de práticas pedagógicas que atendam aos alunos PAEE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Levantar as principais demandas formativas dos profissionais participantes, articulando-as com o tempo/cronograma da formação e, também, com as demandas observadas pela gestão da Educação Especial em seus processos de assessoramento e de escuta dos diferentes sujeitos (professores/profissionais da escola, alunos, familiares e pesquisadores);
- Compreender o caráter pedagógico assumido pela Educação Especial nos âmbitos municipal e nacional e a inclusão escolar como um direito dos alunos PAEE;
- Re(significar) o trabalho colaborativo na escola, ampliando a concepção de colaboração e percebendo-a como uma possibilidade de prática pedagógica inclusiva;
- Construir um projeto pedagógico inclusivo, que possa ser implementado em 2020, para aluno(s), turma(s) e/ou escola, de acordo com as demandas de cada unidade de ensino representada pelo profissional participante; (profissionais da escola)
- Construir um plano de ação a ser implementado no ano de 2020, contemplando a formação continuada de outros profissionais da escola e/ou da secretaria municipal de educação. (profissionais Sedu/Setor de Educação Especial).

METODOLOGIA: A formação assumirá os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), tendo como princípios a abertura ao diálogo livre de restrições, a

compreensão da realidade e a colaboração entre todos os envolvidos (pesquisadores da universidade, técnicos da secretaria e profissionais da escola).

PÚBLICO-ALVO: Gestores e técnicos da Educação Especial e Pedagogos das EMEFs

ORGANIZAÇÃO GERAL: A formação constituir-se-á em um curso de extensão, implementado em parceria com o Grufopees/Ufes, incluindo encontros presenciais no Centro de Formação do município da Serra e atividades não presenciais, podendo gerar até dois tipos de certificação conforme as especificidades de função e participação dos profissionais detalhadas a seguir:

- Pedagogos: o curso terá carga horária de 40 horas presenciais e 40 horas não presenciais, totalizando uma certificação de até 80 horas.
- Gestores e técnicos do setor de Educação Especial: o curso terá carga horária presencial mínima de 40 horas e máxima de 80 horas, podendo ser acrescidas de 40 horas não presenciais, totalizando uma certificação de até 120 horas, caso esses profissionais participem também da formação de pedagogos.

Formação de pedagogos – encontros presenciais		
Encontros presenciais	Datas previstas	Carga horária
1º encontro	30/05/2019 (5ª feira)	5h
2º encontro	27/06/2019 (5ª feira)	5h
3º encontro	25/07/2019 (5ª feira)	5h
4º encontro	29/08/2019 (5ª feira)	5h
5º encontro	26/09/2019 (5ª feira)	5h
6º encontro	31/10/2019 (5ª feira)	5h
7º encontro	29/11/2019 (5ª feira)	5h
8º encontro	12/12/2019 (5ª feira)	5h
Carga horária presencial total		40 horas

*A carga horária não presencial (40 horas) deverá ser cumprida a partir da leitura dos textos e atividades não presenciais, especialmente a entrega do projeto pedagógico (profissionais da escola) e/ou do plano de ação/formação (profissionais do setor de Educação Especial).

Formação de gestores e técnicos da Ed Especial – encontros presenciais		
Encontros presenciais	Datas previstas	Carga horária
1º encontro	10/05/2019 (6ª feira)	5h

2º encontro	28/06/2019 (6ª feira)	5h
3º encontro	26/07/2019 (6ª feira)	5h
4º encontro	23/08/2019 (6ª feira)	5h
5º encontro	27/09/2019 (6ª feira)	5h
6º encontro	18/10/2019 (6ª feira)	5h
7º encontro	08/11/2019 (6ª feira)	5h
8º encontro	13/12/2019 (6ª feira)	5h
Carga horária presencial total		40 horas

AVALIAÇÃO:

A avaliação levará em conta todo o processo formativo, desde a contribuição dos profissionais com os debates e temáticas estudadas, até a realização das atividades não presenciais. Dada a perspectiva assumida, a avaliação processual do curso poderá reconduzir a formação a partir das demandas emergidas dos profissionais.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A autorreflexão crítico-colaborativa como princípio para formação continuada na escola: perspectivas para a inclusão escolar**”, sob a responsabilidade de **Fernanda Nunes da Silva**.

JUSTIFICATIVA

Esse trabalho justifica-se pela relevância do tema proposto e de sua contribuição social, na medida em que propõe uma investigação sobre formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar e, também, uma colaboração visando a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, que atendam os alunos público-alvo da Educação Especial.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

A referida pesquisa objetiva compreender e colaborar com processos de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental da Serra.

PROCEDIMENTOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que será desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica. Tal metodologia assume caráter dialógico e colaborativo, articulando o saber científico com o fazer da prática pedagógica cotidiana, no qual os professores tornam-se, também, investigadores, autores do processo e, assim, sujeitos de conhecimento. O processo de pesquisa envolve quatro etapas não lineares: a) Análise documental; b) Diálogos e compreensão no contexto da

escola; c) Colaboração no contexto da escola; e, d) Análise dos dados. Como estratégias e instrumentos de coleta de dados utilizaremos: observação participante, diário de campo, documentos legais e institucionais, entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização da turma acompanhada e grupos focais. Participarão como sujeitos da pesquisa professores e demais profissionais que atuam na escola acompanhada.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida no período de Abril a Dezembro de 2018, na EMEF “João Calmon”, localizada no município de Serra-ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

O desenvolvimento da pesquisa é considerado seguro. Entretanto, é possível ocorrer algum desconforto ou problema no decorrer de momentos como entrevistas e grupos focais que impeça o participante (sujeito da pesquisa) de dar continuidade no processo da pesquisa. Caso sinta-se desconfortável ou por qualquer outro problema, o participante poderá optar pela suspensão imediata na participação da pesquisa em qualquer momento. Além disso, por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo de pesquisa se desenvolverá no desencadeamento das demandas apresentadas pelos participantes, podendo ser necessário adotar outros instrumentos e técnicas de coleta de dados.

BENEFÍCIOS

Além de estarem envolvidos em um processo de formação continuada que pode levar à construção de práticas pedagógicas voltadas para o aprendizado de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aula comum, os participantes da pesquisa contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, será solicitado aos profissionais habilitados do Município em que a pesquisa será desenvolvida que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis riscos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O (A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não haverá necessidade de despesas pelos participantes da pesquisa.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

No caso de ocorrer algum dano, o participante poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Fernanda Nunes da Silva nos telefones (27) 99832-6210, ou endereço: Rua Ruy Pinto Bandeira, 285, Jardim Camburi, Vitória-ES, 29.090-130. O (A) Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo através do telefone (27) 3145-9820 ou e-mail cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Vitória (ES), _____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “**A autorreflexão crítico-colaborativa como princípio para formação continuada na escola: perspectivas para a inclusão escolar**”, eu, **Fernanda Nunes da Silva**, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador