



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

ISLENE DA SILVA VIEIRA

**MOVIMENTOS FORMATIVOS E POLÍTICOS DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2020**

ISLENE DA SILVA VIEIRA

**MOVIMENTOS FORMATIVOS E POLÍTICOS DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

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
2020**

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

V657 m VIEIRA, ISLENE DA SILVA, 1982-
Movimentos Formativos e Políticos da Gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo / ISLENE DA SILVA VIEIRA. - 2020.
239 f. : il.

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

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

CDU: 37

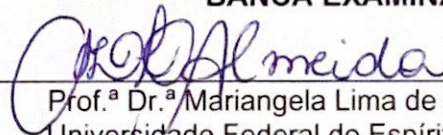
ISLENE DA SILVA VIEIRA

**MOVIMENTOS FORMATIVOS E POLÍTICOS DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

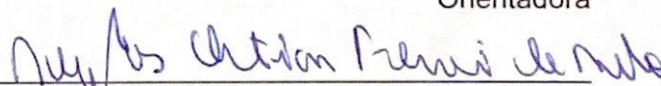
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020.

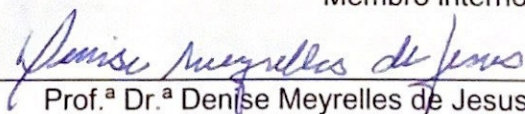
BANCA EXAMINADORA



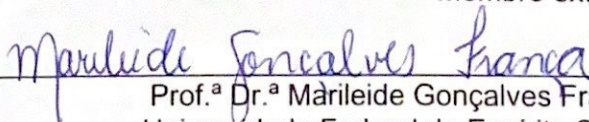
Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



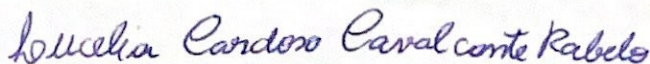
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari Melo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo



Prof.^a Dr.^a Marileide Gonçalves França
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo



Prof.^a Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Membro externo

Dedico este trabalho aos gestores de Educação Especial, integrantes do colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo, que me receberam e me aceitaram nesse movimento de luta e resistência para institucionalização desse espaço, e a todos membros do Grufopees que contribuíram e me acompanharam nesse processo de pesquisa, aprendizagem, amadurecimento e de reflexão.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao meu anjo da guarda, que nunca me desampararam e sempre me sustentaram nessa caminhada.

À minha grande e amada família, que sempre me apoiou, incentivou e acreditou em mim. À minha irmã Elaine pela doçura e exemplo de pessoa, Gina pela alegria de olhar para vida e Arcinésio pelos abraços apertados cheios de carinho. Também por compreenderem que muitas vezes a minha ausência se fez necessária.

À minha mãe, Leci, por nunca ter desistido de mim e por sempre me incentivar e sonhar comigo os meus sonhos.

Ao meu irmão Isalém Angelo, meu grande incentivador, impulsionador e patrocinador dessa jornada. Obrigada por tudo que me possibilitou viver, conhecer e aprender nesses dois anos. Serei eternamente grata!

Aos meus pequenos, Gabriella, Júlia e Heitor, que transbordam a minha vida de amor e de esperança por um mundo melhor.

Ao meu amigo-irmão Rayner por me ouvir e me amparar nos muitos momentos de insegurança. Aos demais amigos e familiares que fazem parte da minha vida, que torceram e me ajudaram nessa caminhada.

À minha orientadora, amiga-crítica e professora, Mariangela Lima de Almeida, por ter me escolhido, pela ajuda, pelo incentivo, pelos ensinamentos que foram muito além de um mestrado. Obrigada por ficar ao meu lado, apoiando-me, direcionando-me e por confiar em mim. Não sei como agradecer por tudo que vivemos e aprendemos nesse tempo juntas e por permanecermos unidas e fortalecidas até o fim.

À professora Denise Meyrelles de Jesus por seguir me acompanhando e incentivando desde a graduação e por me apresentar a pesquisa com responsabilidade, criticidade e de forma inclusiva. Obrigada por sua disponibilidade e contribuição, pelo carinho e cuidado com a minha formação.

Aos professores Dr^o Douglas Christian Ferrari Melo e Dr^a Marileide Gonçalves França por estarem sempre dispostos a contribuir, colaborar e dialogar em diferentes momentos do meu estudo.

À professora Dr^a Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo pela disponibilidade e por contribuir com seu conhecimento no estágio final desta pesquisa.

À Cássia, Eduardo, Gabriela, Gerusa, Sara e Waleska, por sonharem esse sonho junto comigo. Obrigada por acreditarem, incentivarem e me apoiarem em cada passo e escolha desta vida, mesmo quando não parecem possíveis.

À Damila e Fernanda um agradecimento especial, pelas ligações, conversas, amparo, abraço, risadas, pela disponibilidade que sempre tiveram comigo. Obrigada por caminharem ao meu lado na leitura e escrita deste trabalho, mas, principalmente, obrigada pela amizade e companheirismo nessa caminhada.

Aos meus irmãos-acadêmicos Alana Rangel, Allana Ladslau, Letícia, Lucimara, Maria José, Nazareth e Rafael pelos muitos momentos de estudo, reflexão, colaboração e risadas.

Aos gestores que compõem o colegiado. Obrigada pela confiança, pelo aprendizado e por me deixarem viver esse sonho com vocês. Aos integrantes do Grufopees pelo aprendizado proporcionado pelas trocas em nossos encontros formativos.

Aos professores e colegas da Turma 2 do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, obrigada pelas reflexões e aprendizados.

À Beatriz, Karine e Marcelo pelas muitas ligações, risadas e por me fortalecerem nesse processo. Amizade que quero para toda a vida.

À Karolina pela compreensão, incentivo e pelos abraços nos momentos de angústia.

À Prefeitura Municipal da Serra pela licença concedida para esse momento de crescimento e aprendizado.

À minha irmã Fantyne por sempre me mostrar um olhar doce para a vida, mesmo com as muitas dificuldades, e me incentivar a lutar por um mundo mais inclusivo. Você me ensina todos os dias!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores públicos de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, em uma perspectiva da racionalidade comunicativa. Buscou, pela análise da trajetória de um grupo de estudo-reflexão, identificar elementos teóricos e metodológicos que têm contribuído com a formação de gestores públicos de Educação Especial. Focaliza o processo de acompanhamento e colaboração junto com um grupo de gestores na organização do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo. Fundamenta-se na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, com ênfase nos conceitos de Racionalidade Comunicativa, Discurso e Argumento. De natureza qualitativa, assume a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, em um processo que ocorreu em dois movimentos: a compreensão da trajetória formativa do grupo de estudo-reflexão e o movimento de colaboração com os gestores do Colegiado do Fórum. A produção dos dados valeu-se de estratégias como: análise documental e bibliográfica das produções científicas; observação participante nas reuniões do colegiado e nas plenárias do Fórum de Gestores de Educação Especial, com registros em diário de campo e gravações com posteriores transcrições; narrativas escritas pelos gestores; além de diálogos formais e informais presenciais e/ou virtuais. Os dados produzidos foram organizados em eixos temáticos e categorias que emergiram durante o processo de investigação. As leituras, reflexões e análises dos argumentos dos gestores conduziram para uma interpretação e análise desses dados numa perspectiva da ação comunicativa de Habermas (2012/2013). A trajetória do grupo de estudo-reflexão sobre Gestão de Educação Especial revela a potência da pesquisa, da autorreflexão e da colaboração na construção em processos formativos que contribuem para a constituição da identidade do gestor e de sua autonomia e evidencia que as reuniões de planejamento e plenárias do Fórum se constituem em espaços discursivos sustentados pela fala argumentativa e pelo entendimento mútuo. O estudo apresenta como produto educacional a construção colaborativa de uma Secretaria Executiva para coordenar/organizar/administrar as demandas disparadas pelo Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo que culmina com a produção de um e-book.

Palavras-chave: Gestão pública de Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação continuada. Pesquisa-ação colaborativo- crítica. Racionalidade comunicativa.

ABSTRACT

This research aims to collaborate, by means of collaborative-critical action research, with the formative pathway of a group of public managers of Special Education in the State of Espírito Santo, in a perspective of communicative rationality. Using the path analysis of a study-reflection group, it sought to identify theoretical and methodological elements that have contributed to the formation of public managers of Special Education. Focuses the process of monitoring and collaboration along with a group of managers in the organization of the Special Education Managers Forum of the State of Espírito Santo. It is based on Jürgen Habermas' theory of communicative action, with an emphasis on the concepts of Communicative Rationality, Discourse and Argument. Of a qualitative nature, it assumes the theoretical-methodological perspective of collaborative-critical action research, in a process that took place in two movements: the comprehension of the formative pathway of the study-reflection group and the movement of collaboration with the managers of the Forum Collegiate. The data production used strategies such as: documental and bibliographic analysis of scientific productions; participant observation at meetings of the collegiate and in the plenaries of the Special Education Managers Forum, with registers in field journal and recordings with aftermost transcriptions; narratives written by managers; besides presencal and/or virtual formal and informal dialogues. The data produced were organized into thematic axes and categories that emerged during the investigation process. The readings, reflections, and analysis of the managers' arguments led to an interpretation and analysis of these data in a communicative action perspective of Habermas (2012, 2013). The path of the study-reflection group about Special Education Management reveals the power of the research, of the self-reflection, and of the collaboration in the construction of formative processes that contribute to the constitution of the manager's identity and its autonomy and evidences that the Forum planning meetings and plenary sessions constitute discursive spaces supported by argumentative speech and mutual understanding. The study features as an educational product the collaborative construction of an Executive Secretary to coordinate/organize/administrate the demands placed by the Special Education Managers Forum of the State of Espírito Santo which culminates in the production of an e-book.

Keywords: Public management of Special Education. School inclusion. Continuing education. Collaborative-critical action research. Communicative rationality.

LISTA DE SIGLAS

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEE – Centros Educacionais Especializados

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Conape – Conferência Livre de Educação Especial

FNE – Fórum Nacional de Educação

Forgees – Fórum de Gestores de Educação Especial

Gergees – Grupo de Estudo-Reflexão de Gestores de Educação Especial

Grufopees – Grupo de Pesquisa Formação Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial

Ipesptec – Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Neesp – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PNAES – Programa de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	DA CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.2	DA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL À IMPLICAÇÃO COM O PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
2	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	30
2.1	A POLÍTICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL.....	33
2.2	APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESPÍRITO SANTO	44
2.3	AS CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ATUAL.....	55
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....	62
3.1	O GESTOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA	65
3.2	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	75
3.2.1	As concepções técnica e prática de formação docente.....	75
3.2.2	A concepção crítica de formação docente: o intelectual transformador e a autorreflexão	77
3.3	A PESQUISA-AÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	85
4	AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO.....	92
4.1	A RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE HABERMAS.....	92
4.2	AS CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS PARA A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	98

5	A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	101
5.1	A NATUREZA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA.....	101
5.2	OS PARTICIPANTES COAUTORES DA PESQUISA.....	104
5.3	MOVIMENTOS DE COMPREENSÃO E COLABORAÇÃO COM OS GESTORES.....	106
5.3.1	Compreensão da trajetória formativa dos gestores de Educação Especial.....	106
5.3.2	Movimento de acompanhamento e colaboração com o Colegiado do Fórum.....	107
5.4	INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	110
5.5	ANÁLISE DE DADOS.....	112
6	A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS.....	114
6.1	O GRUPO DE PESQUISA “FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL” (GRUFOPEES)	116
6.2	OS MOVIMENTOS INICIAIS DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GERGEES).....	119
6.2.1	Da constituição do grupo aos acordos necessários.....	120
6.2.2	Dos conflitos aos entendimentos mútuos.....	124
6.3	SOBRE OS ENTENDIMENTOS E CONSENSOS PROVISÓRIOS: MOVIMENTOS DE AUTORREFLEXÃO SOBRE “O QUE É SER GESTOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	128
6.3.1	O lugar da gestão de Educação Especial na administração pública.....	129
6.3.2	O “formar formando-se”: contribuições para a autonomia dos gestores.....	133
7	A ORGANIZAÇÃO DO FÓRUM BASEADA NO CONCEITO DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA	140
7.1	DAS MOTIVAÇÕES ÀS AÇÕES QUE IMPULSIONARAM A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO FÓRUM.....	141

7.2	REFLEXÕES E POSICIONAMENTOS DO FÓRUM DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICA, FINANCIAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO.....	163
8	A COLABORAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E AÇÕES DA SECRETARIA DO FÓRUM DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESPÍRITO SANTO.....	180
8.1	A CONSTITUIÇÃO DA SECRETARIA EXECUTIVA.....	182
8.2	AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA EXECUTIVA DO FORGEES.....	187
8.3	OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE COLABORAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO	194
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
9.1	O MESTRADO PROFISIONAL EM EDUCAÇÃO, A NOSSA IMPLICAÇÃO COMO PESQUISADORA E A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: FORMAR, FORMANDO-SE.....	201
	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	219
	ANEXO A – CARTA À SEDU.....	221
	ANEXO B – NOTA DE REPÚDIO.....	223
	ANEXO C – NOTA DE REPÚDIO 2.....	226
	ANEXO D – CURSO DE EXTENSÃO.....	230
	ANEXO E – REGIMENTO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	233

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, impulsionados por movimentos sociais de lutas contra a discriminação e a favor das diferenças, temos observado avanços relacionados com o direito à educação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, considerados público-alvo da educação especial (PAEE). Tais avanços são perceptíveis tanto no campo das legislações e políticas educacionais, quanto no âmbito das escolas que passam a receber esses grupos supracitados, antes excluídos do processo de escolarização comum aos demais alunos.

Do ponto de vista legal, movimentos internacionais contribuíram com a adoção da perspectiva inclusiva na política educacional brasileira, em especial, a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que pontuaram a necessidade de uma educação de qualidade para todos, bem como reivindicaram a transformação da escola para atender às diferenças (BENTO, 2019; MATOS; MENDES, 2015; SILVA, F., 2019). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) é um reflexo dessa influência internacional, a qual assumiu o posicionamento de que todas as crianças têm direito à educação. Nesse contexto, as escolas passam a criar condições de acesso àqueles que, por muito tempo, viviam à margem da sociedade (JESUS et al., 2010; MAZZOTTA, 2003).

Ao longo dos anos 2000, a educação brasileira continua recebendo influências de movimentos internacionais, como a Convenção de Guatemala (2001) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (GARCIA; MICHELS, 2011). Assim, a perspectiva inclusiva vai sendo consolidada nas políticas educacionais no país em documentos legais, como 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, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), dentre outros.

Desses documentos, a Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e demais modalidades, afirmando que os

sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e as escolas devem se organizar para o atendimento aos educandos, proporcionando as condições necessárias para uma educação de qualidade para os alunos PAEE. Além disso, consideramos como uma grande contribuição dessa resolução a determinação da criação de setores de Educação Especial no âmbito das Secretarias de Educação, conforme se observa no art. 3º, em seu parágrafo único:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001b, p. 1).

A relevância dessa obrigatoriedade de um setor de Educação Especial se dá pela necessidade de reconhecer as demandas locais, assegurando recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, visando a garantir o direito à educação e ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos PAEE (BRASIL, 2001b).

Nesse sentido, no movimento de consolidação das legislações, presenciamos um aumento no número de matrículas dos alunos PAEE nas escolas comum (MATOS; MENDES, 2015). De acordo com Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019, p. 354), “[...] houve um salto entre 1996 a 2006, de 640% das matrículas nas escolas comuns de alunos apoiados pela Educação Especial”, o que leva também a um aumento nos desafios da escola comum diante da inclusão desse grupo. Consideramos indispensável, portanto, um setor específico comprometido com a elaboração de políticas voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva e trabalhando a partir da concretude dos desafios locais das escolas e dos professores.

É preciso considerar que os atos legislativos não foram suficientes para desvincular a Educação Especial das políticas assistencialistas, ou seja, um atendimento complementar de assistência médico-psicossocial, reforçando um “[...] caráter assistencial mais do que educacional do atendimento” (MENDES, 2010, p. 101). Assim, a perspectiva de inclusão assumida por muito tempo referia-se ao processo de “integração escolar” desses alunos, que, apesar de terem acesso às escolas, não eram considerados nos processos educativos, o que dificultava a permanência deles na escola, provocando uma “[...] expansão das classes especiais, favorecendo o

processo de exclusão na escola comum pública” (MENDES, 2010, p. 106). Romper com essa perspectiva tem sido o grande desafio da Educação Especial inclusiva e, conseqüentemente, dos setores de Educação Especial no contexto das Secretarias que precisam colaborar para que a inclusão seja entendida para além da inserção dos estudantes na escola comum.

Nesse sentido, vale ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem em seus princípios a inclusão desses alunos. Nessa intenção, redefine a organização educacional, conceituando a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, deixando de ser substitutiva ao ensino comum, assumindo o caráter complementar ou suplementar e apontando a necessidade de uma reestruturação da Educação Especial. Além disso, define quais alunos são considerados PAEE. Em nosso entendimento, é um retrocesso a proposta de reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-PEI) que vem sendo apresentada desde 2018 pelo Governo Federal, pois, segundo Mainardes (2006), existe uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político, no qual diferentes grupos lutam pelo controle dessa modalidade de ensino.

Atualmente, indo na contramão da perspectiva inclusiva assumida pelo Brasil com a PNEE-PEI (BRASIL, 2008), o atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, publicou, no Diário Oficial, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a), no qual institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Tal Decreto, causou uma grande mobilização de pesquisadores da área da educação, grupos de pesquisa, associações de famílias de pessoas com deficiência e várias outras instituições que lutaram e conseguiram a revogação desse documento. Até a escrita dessa investigação, esse Decreto permanecia revogado, mas ainda existe uma pressão política para a validação do mesmo. Compreendemos que esse decreto representou/representa uma tentativa de retrocesso do processo inclusivo nas escolas comuns, pois retomava/retoma termos como classes e escolas especializadas, favorecendo, assim, a segregação de pessoas com deficiência com a justificativa de uma inclusão em espaços especializados.

Dessa forma, vemos que muitos são os desafios ainda colocados à inclusão dos alunos PAEE na escola pública. Vivemos um momento de ameaças ao direito à educação. Ao mesmo tempo em que precisamos promover uma política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisamos reafirmar o compromisso da escola que vai além de garantir a matrícula; é preciso assegurar “[...] a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos” (JESUS *et al.*, 2010, p. 5).

Assim, entendemos que inclusão é um princípio educacional que deve ser assumido por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito a todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Como nos assevera Ainscow (2009, p. 19), o desenvolvimento da inclusão “[...] 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”.

Diante disso, considerando a educação na perspectiva inclusiva como ações que possibilitam acesso, permanência e aprendizagem, acreditamos ser necessário promover formação continuada para todos os profissionais da educação pautada na igualdade, diversidade, no diálogo, na colaboração, na gestão democrática, com o comprometimento de transformação da realidade (ALCÂNTARA *et al.*, 2016; ALMEIDA, 2004; GIVIGI; ALCÂNTARA, 2018).

Nessa perspectiva inclusiva, que ressalta a necessidade de formação dos profissionais da educação, de modo a garantir o acesso ao conhecimento dos alunos PAEE, uma nova figura ganha visibilidade nesse contexto, o gestor de Educação Especial, profissional responsável pela gestão dessa modalidade de ensino na Secretaria de Educação. Definimos a gestão como sinônimo de administração que traz em sua essência a característica de mediação, visando a um objetivo (PARO, 1998).

Para o autor, a parte administrativa desse profissional refere-se à utilização de recursos para determinado fim. Nesse sentido, o gestor de Educação Especial é o profissional responsável por gerir e administrar os recursos financeiros e os

equipamentos, mediar e fomentar as formações e ações pedagógicas, tendo em vista garantir o processo de inclusão na escola comum dos alunos PAEE.

Segundo Prieto (2007, p. 87), se a política educacional busca atender aos alunos independentemente de suas especificidades, na escola comum, é preciso que os gestores partam “[...] de informações sobre o que dispõem no sistema de ensino, tanto no quesito materiais e equipamentos, entre outros componentes, quanto aos seus profissionais, com destaque para sua qualificação”.

Nesse sentido, observamos um movimento nacional com a criação do Programa Direito à Diversidade, criado pelo Governo Federal (BRASIL, 2005, p. 9), que tinha como objetivo:

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares

Tal programa trazia a lógica de formação com municípios-polo, exercendo o papel de multiplicadores de formação em suas determinadas regiões, objetivando a garantia de acesso e atendimento especializado aos alunos PAEE. Dada a configuração de programas e não políticas públicas, diversos autores (CAIADO; LAPPLANE, 2009; JESUS, 2012a; JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015).consideram que essas iniciativas do governo não supriram as necessidades de formação de gestores públicos, pois muitas vezes tiveram foco na formação de professores especializados, e não nas questões específicas da gestão.

As pesquisas realizadas no Espírito Santo (JESUS, 2012a, 2012b; VIEIRA; RAMOS, 2012; ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013; JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015; ALMEIDA, 2016) revelam que a formação para os gestores de Educação Especial do Estado ainda é um assunto que precisa ser abordado, pois apontam as “[...] fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas” (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013, p. 3).

No Estado do Espírito Santo, as políticas de Educação Especial buscam articulação com as nacionais, com o objetivo de “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos” (ESPÍRITO SANTO, 2010). Segundo

os autores Almeida, Melo e França (2019, p. 7), esse conjunto de leis, em âmbito nacional e estadual, impulsionou para o desenvolvimento de ações nas redes municipais e estadual do Espírito Santo, tentando “[...] materializar as diretrizes estabelecidas pela resolução estadual em articulação com a PNEE-PEI” (BRASIL, 2008).

Diante disso, os autores Jesus, Pantaleão e Almeida (2015, p. 13) consideram a importância de investir na formação de gestores, pois são os profissionais

[...] que demandam produzir conhecimentos sobre os pressupostos da inclusão escolar, gestão pública, trabalhos em redes intersetoriais, captação e aplicação de recursos financeiros e humanos, reorganização dos espaços escolares e formação de professores, dentre outras tantas atribuições.

Segundo os autores (JESUS, 2008, 2009; PANTALEÃO, 2009; JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015), há fragilidades na gestão da Educação Especial no Espírito Santo, como a falta de um setor de Educação Especial ou de um responsável pelas ações dessa modalidade de ensino. Sendo assim, considerando a importância desse profissional, torna-se necessário um investimento na formação continuada de gestores da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, que busque garantir a “inclusão do outro” que, segundo Habermas (2002, p. 7-8), “[...] significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro”, ou seja, é o princípio da construção de uma escola e sociedade mais justa.

Nesse sentido, defendemos uma formação continuada na perspectiva crítica, que seja construída coletivamente, de acordo com as demandas e a realidade pautadas na racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p. 38), a qual possui “[...] capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista”. Ou seja, a racionalidade comunicativa representa uma maneira de comunicação que busca, por meio da linguagem, um entendimento entre os envolvidos.

Assim, consideramos necessário refletir sobre a formação de gestores da Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois, segundo Givigi e Alcântara (2018, p. 104), é necessário:

[...] ampliar o universo de produções acadêmicas no que tange à formação de gestores públicos de Educação Especial na perspectiva inclusiva, incorporando a indissociável relação entre teoria e prática, trabalho colaborativo, reflexão crítica, intelectuais transformadores, nesse emaranhado conceitual e de propulsão da ação formativa, com vistas a alçar processos formativos mais prospectivos e emancipadores.

Tal como as autoras, defendemos nesta pesquisa a formação continuada crítica para gestores de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, concebendo esse profissional como um intelectual transformador e tomando como base a indissociabilidade da práxis. Muitos autores (GIVIGI, 2007; ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013; JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015; ALMEIDA, 2016; ALMEIDA; BARROS, 2018; ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018; SILVA, F., 2019) têm apostado em grupos de estudo como alternativa metodológica para desenvolverem processos formativos, buscando o diálogo, trocas de experiência e envolvimento ativo dos participantes.

Ao assumir o princípio do direito à educação por meio do acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos, bem como a necessidade da formação continuada de todos os profissionais da educação, de modo a promover efetivamente um processo educacional inclusivo, temos nos dedicado a pensar a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, ou seja, “com” os envolvidos e não “sobre” eles (BARBIER, 2007).

É nesse contexto que nosso estudo se dedica a compreender de que modo a formação continuada na perspectiva crítica pode contribuir com as ações implementadas pelo gestor de Educação Especial.

1.1 DA CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

No atual contexto nacional, pensar em processos formativos na perspectiva crítica é um desafio e um movimento de resistência que vem sendo realizado pelo Grufopees – CNPq/Ufes¹ desde o ano de 2013, com formação continuada na perspectiva inclusiva para os profissionais da educação. De acordo com Japiassú

¹ Coordenado pela professora Dra. Mariangela Lima de Almeida, o grupo de pesquisa é integrado por professores, alunos da graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo e gestores ligados às redes municipais e estadual de ensino.

(1996, p. 17), “[...] talvez o melhor que possamos fazer seja defender a necessidade de um pensamento questionante, multidimensional, fragmentário, mas sem abandonar as questões globais e fundantes”. Nesse sentido, o Grufopees tem apostado em uma formação continuada crítico-reflexiva com o outro, sustentada na perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Uma formação que é constituída a partir de pesquisa e extensão, com compromisso de construir, por meio de trocas e do diálogo, um processo de autorreflexão, levando em conta os contextos vividos e as realidades locais.

Assim, em consonância com o Grufopees, pensamos em processos formativos pautados no diálogo e na colaboração, na criação de espaços discursivos, nos quais todos tenham o direito de fala entre “[...] os diferentes profissionais de modo que seus argumentos possam fundamentar as pretensões de validade, a fim de chegarmos ao entendimento mútuo na construção de um currículo de formação continuada” (CARVALHO, 2018, p. 27).

O Grufopees assume a autorreflexão crítica, sustentada na teoria crítica e a racionalidade comunicativa de Habermas (1987), buscando a colaboração autorreflexiva dos amigos-críticos Carr e Kemmis (1988). Para tanto, o grupo se orienta pela escuta sensível que, segundo Barbier (2007), é quando um sujeito se coloca no lugar do outro, mas sem julgar ou querer mudar a opinião.

Desse modo, a pesquisa-ação adotada sustenta-se na teoria crítica de Habermas (1987) e na colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e participantes, conforme temos em Carr e Kemmis (1988), buscando “[...] 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).

Assim, ao assumir um caráter dialógico e colaborativo, tal metodologia articula os saberes científicos com os conhecimentos oriundos da prática pedagógica cotidiana, levando os participantes da pesquisa, em nosso caso, os gestores, a se constituírem também como investigadores de seus próprios contextos, de suas próprias práticas.

Buscamos compreender os processos formativos que são oferecidos/ofertados para esses gestores de Educação Especial e as pesquisas que foram realizadas no

Estado do Espírito Santo referentes a essa temática (ALMEIDA, 2016; JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015; VIEIRA; RAMOS, 2012; PANTALEÃO; NASCIMENTO; SILVA, 2012), as quais nos mostram uma fragilidade nas formações destinadas para esses profissionais.

Cumprir destacar que nossa entrada no Mestrado Profissional ocorreu em um momento em que, diante das diretrizes que o Estado do Espírito Santo adota a partir de 2014, e que tomam maiores dimensões no ano de 2018, com a proposta de reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, foi possível participar de uma Conferência Livre de Educação Especial (CONAPE, 2018a), em abril de 2018. Tratou-se de uma iniciativa das famílias, impulsionada pelos gestores em colaboração com o Grufopees e o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp).

Assim, esse momento constituiu-se em um espaço reflexivo, impulsionador de movimentos no Estado do Espírito Santo, pois os professores e os gestores que estavam presentes demonstravam preocupação com o retorno da privatização na área da Educação Especial. Viu-se, então, por parte dos presentes, a necessidade de criação de um fórum específico dos Gestores de Educação Especial, no qual os gestores poderiam dialogar sobre questões ligadas à gestão, modalidade e, ainda articular posicionamentos coletivos que seriam defendidos em seus contextos de atuação. Considerando o contexto político daquele momento, seria esse fórum um movimento de resistência ao desmantelamento, em âmbitos municipal, estadual e nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva?

De todo modo, os gestores revelavam um desejo de debruçar-se sobre as diferentes realidades locais e construir uma rede de diálogos capaz de apoiar suas práticas. Vislumbramos, assim, um potencial formativo nesse movimento de criação de fórum e, considerando a incipiência de estudos sobre a formação e atuação de gestores de Educação Especial, bem como o movimento instituído pelos gestores de Educação Especial dos municípios capixabas, questionamos: quais são as tensões e os desafios vivenciados pelos gestores públicos de Educação Especial nos municípios capixabas? O que os leva e os mobiliza a se constituírem em um grupo? Quais são as expectativas dos gestores para a construção do fórum? O que pretendem com um fórum de gestores públicos de Educação Especial? Em que medida a

constituição de fórum de gestores públicos de Educação Especial contribui com o processo de inclusão nos municípios capixabas? Como um fórum de gestores pode favorecer os processos formativos desses profissionais? Em que medida a universidade, via processos formativos e grupos de pesquisa, colabora com a construção da autonomia desses profissionais? Seria esse fórum um impulsionador de políticas e práticas inclusivas?

É nesse contexto de trajetória formativa que vem sendo realizada pelo Grufopees e como integrante desse grupo de estudo-reflexão que somos contagiados pelos próprios gestores nessa proposta de tentativa de mudança. Interessa-nos compreender: **em que medida um processo de formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica contribui com a construção de identidade e autonomia dos gestores públicos de Educação Especial?**

A partir desse problema de investigação, organizamos a nossa pesquisa nos seguintes objetivos — geral e específico — buscando direcionar e potencializar o desenvolvimento do nosso estudo:

Objetivo geral

Colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, em uma perspectiva da racionalidade comunicativa.

Objetivos específicos

Estabelecemos, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender, a partir de círculos argumentativos, a trajetória formativa dos gestores de Educação Especial considerando os dados e a produção científica constituída pelo grupo de estudo-reflexão Gestão de Educação Especial do Grufopees;
- b) entender o processo de negociação e organização para a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo (Forgees);

- c) analisar as reflexões e os posicionamentos do Forgees considerando as reuniões e plenárias realizadas no período de 2018 a 2020;
- d) colaborar com a constituição e ações da Secretaria Executiva do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo.

Os objetivos que aqui foram apresentados orientam o nosso olhar e nossa análise no processo de investigação, buscando propiciar espaços dialógicos e não lineares no decorrer do processo. Assim, acreditamos que todo o processo de investigação possibilitou a construção de movimentos e ações que se constituem como produto técnico-científico desta dissertação. A análise da trajetória formativa dos gestores no Gergees nos permitiu produzir conhecimentos acerca da identidade do gestor de Educação Especial. A participação e o acompanhamento nos encontros do Gergees e nos diversos movimentos disparados pelo Forgees oportunizaram a mediação e as proposições de ações colaborativas/coletivas fortalecendo a parceria entre os dois movimentos e a universidade.

No entanto, destacamos a colaboração na criação e nas ações disparadas pela Secretaria Executiva do Forgees como produto desta dissertação. Considerando que o Mestrado Profissional nos coloca o desafio de construir um produto educacional a partir do processo de pesquisa, sem a qual "[...] não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria" (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 99), assumimos, assim, um produto de natureza crítica, buscando romper com modelos aplicáveis e descontextualizados.

Nessa perspectiva, o nosso processo de investigação nos permite emergir desse estudo um produto construído em parceria, partindo do entendimento mútuo entre os envolvidos, que pretendemos ainda, transformar todo esse movimento de pesquisa em um e-book, que busca colaborar com as demandas apresentadas, compreendendo e considerando o contexto vivido (HABERMAS, 2013).

1.2 DA TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL À IMPLICAÇÃO COM O PROBLEMA DE PESQUISA

A minha² implicação e trajetória como pesquisadora da temática da Educação Especial e formação de gestores é pessoal e acadêmico-profissional. O fato de ter uma irmã com deficiência trouxe-me um olhar pessoal mais atento às questões dos alunos PAEE no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), nos anos de 2007 a 2011. A disciplina Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas propiciou-me o primeiro contato com as possibilidades iniciais de realizar pesquisa.

Durante o período de estudo na faculdade, tive a oportunidade de fazer um estágio remunerado em uma escola privada, com a função de acompanhar uma aluna PAEE. Como aluna-pesquisadora, fui instigada a refletir e questionar sobre essa área específica da educação. No intuito de me aprofundar nos estudos e buscando garantir uma educação pública de qualidade para todos os alunos, dediquei-me à reflexão sobre a importância dos processos formativos dos modelos de formação.

Essas experiências foram importantes para a compreensão, mesmo inicial, de uma concepção de educação inclusiva, apesar de, muitas vezes, a realidade ter me mostrado um modelo educacional mais excludente. No ano de 2010, ao iniciar a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tive a oportunidade de ingressar no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. O grupo estava começando uma pesquisa denominada “*Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial*”, que teve uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu).

Um dos resultados dessa pesquisa foi a demanda de uma formação para os gestores públicos de Educação Especial que atendeu a uma média de cem participantes, com representatividade de todo o Estado do Espírito Santo. O grupo utilizou a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva metodológica para organização e execução dessa formação. Esse movimento do grupo resultou no

² Neste subcapítulo, usarei a primeira pessoa do singular, porque me reporto a fatos pessoais interligados com a minha trajetória acadêmico-profissional.

TCC,³ o qual foi produzido em conjunto com outra aluna-pesquisadora, em que avaliamos o curso por meio da observação-participante em que implicamos e fomos implicada pelos sujeitos participantes da pesquisa (BARBIER, 2007).

A nossa participação, por dois anos, nesse grupo foi um fator de suma importância em nosso processo de formação, pois nos apresentou uma outra/nova forma de olhar para os diferentes sujeitos que envolvem o contexto do nosso trabalho. Foi nela que tivemos a oportunidade de experimentar, na prática, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, que “[...] expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e fazer pesquisa em ciências humanas” (BARBIER, 2004, *apud* JESUS, 2008, p. 147), pois representa “[...] uma ação deliberada de mudança no foco de olhar e produzir conhecimento sobre a realidade social, [configurando-se como] [...] uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática” (p. 147).

Após concluir a graduação, tive a oportunidade de prestar concurso que foi oferecido pela Prefeitura Municipal de Serra/ES, no ano de 2012, no qual fui aprovada e nomeada como professora de séries iniciais do ensino fundamental no início de 2013. Ainda atuo como professora de sala de aula comum. A oportunidade de fazer pesquisa na universidade influenciou/influencia a minha prática docente, no modo de ver, ouvir e refletir sobre as situações e pessoas envolvidas naquele espaço.

Acredito que o maior diferencial em meu modo de trabalho, seja na escola, seja na forma de fazer pesquisa, dá-se na possibilidade de eu ter vivenciado a pesquisa-ação colaborativo-crítica, que exigiu/exige uma imersão em todo o processo da pesquisa, pois o pesquisador não é só um observador; ele é parte, integra-se, é um mediador e condutor das discussões e reflexões que são levantadas pelos próprios sujeitos. Essa participação, comprometimento e dedicação são necessários na sala de aula, bem como na pesquisa. Todavia, mesmo com todo esse envolvimento, o pesquisador precisa ter a compreensão do seu limite. Isso os autores Carr e Kemmis

³ 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).

(1980) nos ajudam a entender, quando se referem ao pesquisador como um “amigo-crítico” da pesquisa.

A experiência docente, iniciada em 2013 como professora regente de sala de aula comum na Prefeitura Municipal de Serra, foi uma oportunidade para que eu pudesse praticar a minha concepção de educação e o modo de me relacionar com o outro. Devido à minha trajetória formativa, era essencial oferecer aos alunos um ambiente dialógico, sem coerções e inclusivo. Várias vezes me questionei sobre a minha atuação, com dúvidas se estava alcançando o objetivo de ensinar a todos, pois a escola é um espaço vivo, em constante transformação e desafiador. Os desafios diários nos causam inquietações e vários questionamentos. Foram esses sentimentos que me instigaram a voltar para os estudos.

Foi a vontade de aprofundar nos estudos que me levou a participar da seleção do mestrado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Com o ingresso no mestrado, em 2018, tive a oportunidade de integrar o “Grupo de Pesquisa Formação Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial” (Grufopees – CNPq/Ufes), no qual retomei o contato com uma parte dos gestores públicos de Educação Especial, os quais, após a conclusão da pesquisa que aconteceu nos anos 2010-2012, consolidaram uma parceria com a universidade buscando estudos e apropriação de conhecimentos.

Diante do exposto, buscamos compreender os diferentes contextos que envolvem esta pesquisa. Assim, organizamos e estruturamos o estudo em nove capítulos. No capítulo 1, apresentamos a introdução, na qual evidenciamos a temática do estudo, trazendo um pouco do contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Apresentamos a implicação e justificativa com a investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos que procuramos alcançar no decorrer da investigação.

No segundo capítulo, realizamos uma contextualização da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no cenário nacional e estadual. Como parte desse capítulo, voltei a atenção para a nossa compreensão de política e a concepção sobre gestão.

No terceiro capítulo, abordamos o conceito de formação continuada crítico-reflexiva, assumido nesta pesquisa, dialogando com autores e refletindo sobre essa perspectiva. Buscamos um adensamento na literatura para pensar sobre as concepções de formação continuada de professores e gestores de Educação Especial que estão sendo realizadas na perspectiva inclusiva.

Apresentamos, no quarto capítulo, o referencial teórico, discutindo sobre a teoria comunicativa de Habermas (2012, 2013, 2014), que tem muito a contribuir com este estudo. Seus conceitos de discurso, racionalidade e agir comunicativos, entendimento mútuo e consenso provisório orientam a investigação.

O quinto capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, que se constitui em uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundamentada na crítica-emancipatória (HABERMAS, 2013) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988).

O sexto capítulo busca compreender o processo de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial, integrantes do grupo de estudo-reflexão (Gergees), desde o ano de 2013, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pela via do círculo argumentativo na perspectiva inclusiva.

O sétimo capítulo dialoga com os sujeitos desta pesquisa e com os documentos legais, buscando compreender as motivações dos gestores de Educação Especial do Espírito Santo no sentido de iniciar a institucionalização do Forgees. Este capítulo sustenta-se pela racionalidade comunicativa de Habermas (2012), orientado pelo conceito de discurso, no qual os sujeitos têm espaços de fala e ações, expondo seus argumentos e buscando entendimento mútuo e consensos provisórios.

Apresentamos no oitavo capítulo, a constituição da criação da Secretaria Executiva do Fórum de Gestores de Educação Especial, projeto no qual trabalhamos colaborativamente com os gestores que se propuseram compor esse grupo de trabalho.

O nono capítulo será dedicado às considerações finais.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto brasileiro, tomando como base os documentos legais em constante diálogo com autores dessa modalidade de ensino, buscando, ainda, articular tais reflexões com os conceitos da teoria do agir comunicativo de Habermas (2012). Acreditamos que o nosso agir no mundo pode ser construído de modo mais democrático, considerando a capacidade de os sujeitos falar e agir pelos seus interesses e saberes. Dessa forma, nossa defesa pelo direito à educação, já garantido por lei às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no contexto das escolas comuns, nos leva a pensar sobre as ações políticas necessárias para garantir o processo de inclusão escolar, ou seja, o acesso, a permanência e a aprendizagem do PAEE (BRASIL, 2008).

Entendemos que esse processo de inclusão escolar requer a construção de políticas comprometidas com a perspectiva inclusiva, buscando diálogo sobre os diferentes interesses dos vários grupos envolvidos na Educação Especial: os próprios estudantes público-alvo da modalidade e suas famílias, os professores, os gestores, os pesquisadores e demais grupos implicados na luta pela inclusão escolar. Nesses termos, as próprias políticas, a nosso ver, podem ser pensadas de uma forma dialógica, atendendo, assim, a interesses de todo o grupo envolvido e não apenas de uma ou outra parte. Vale lembrar que autores, como Freire (2001) e Saviani (2012), apontaram que a educação é sempre um ato político. Sendo assim, agir como se a educação fosse isenta de interesses políticos é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes, e não necessariamente do PAEE.

Dito isso, é importante destacar que falamos em ações políticas porque, para nós, a política não é apenas a que está prescrita, mas também a que é praticada, a da realidade concreta das escolas e de outros espaços institucionais como as Secretarias de Educação. Entendemos que os documentos legais que aqui serão apresentados são considerados como parte da política. Portanto, as pessoas que materializam as políticas precisam converter/transformar essas duas modalidades, a da palavra escrita e a da ação (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Por essa razão, Ball (2001) defende que a política não é simplesmente implementada, trata-se de uma atuação envolvendo valores locais e pessoais. Nessa perspectiva:

[...] pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Corroboramos o pensamento desses autores, quando afirmam que a política prescrita e/ou o discurso podem ser mudados pela ação e, ao sofrer essa alteração, reforçam a ideia de que não é algo que deva ser simplesmente implementado, de uma única forma, desconsiderando as suas particularidades.

No contexto educacional, muitos profissionais estão envolvidos no processo de implementação, ou melhor, de materialização das políticas escritas por meio da ação: professores, coordenadores, diretores, gestores, técnicos das Secretarias etc. Dentre eles, destacamos o gestor que atua nas Secretarias de Educação, foco da pesquisa, por entendermos que ele ocupa um lugar em que essas duas modalidades da política, a escrita e a ação (BALL, 2001), se cruzam.

Acreditamos que um dos profissionais responsáveis por pensar a política prescrita e, de acordo com as especificidades locais, transformá-la em ação, é o gestor da Educação Especial. Para tanto, esse profissional precisa apreendê-la “[...] no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade” (DOURADO, 2007, p. 922).

Buscando compreender esse gestor que atua no âmbito das redes e sistemas de ensino, definimos a gestão como sinônimo de administração, afirmando que o processo de gestão/administração tem em sua essência a característica da “[...] mediação na busca de objetivos” (PARO, 1998, p. 4). A administração configura-se, então, pela “[...] utilização racional de recursos para realização de determinados fins” (PARO, 2002, p. 18). De acordo com o autor, essa mediação não expressa um fim em si mesma, muito menos é neutra, mas apresenta a possibilidade de articulação com variados objetivos necessitando estar em consonância com os fins da educação:

[...] a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza

administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

Reafirmamos esse processo de mediação defendido pelo autor, o qual possibilita uma articulação entre os diferentes sujeitos, pois, segundo a perspectiva habermasiana, a construção de conhecimento se dá na interação entre os sujeitos, permitindo considerar a relevância do processo em detrimento do resultado final (ALMEIDA, 2010). Nesse sentido, o agir comunicativo (HABERMAS, 2012) pode contribuir, porque, conforme o autor, a intersubjetividade dos sujeitos vai além das questões individuais, no intuito de alcançar um consenso do que está sendo posto, o que “[...] pressupõe não só livre-arbítrio, mas também autonomia no sentido de liberdade de determinar a vontade própria com base em discernimentos normativos” (HABERMAS, 2004a, p. 118).

Habermas (2012) defende a construção de uma sociedade democrática sustentada no agir comunicativo, ou seja, precisamos de políticas que sejam constituídas no diálogo com a participação dos profissionais da educação e da sociedade, por meio de espaços discursivos, nos quais “[...] sejam considerados tanto os argumentos da política prescrita quanto os da política em ação, aquela que se efetiva ‘no chão da escola’” (SILVA, F., 2019, p. 117). Concordamos com Almeida (2010), quando afirma que nos apoiando nas regras do discurso habermasiano seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos aqui proporcionados.

A partir do entendimento sobre política exposto até aqui, apresentaremos, no item a seguir, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, dialogando com os documentos legais e tendo como princípio o agir comunicativo de Habermas (2012).

Diante disso, para melhor compreensão, organizamos o capítulo em três partes: a primeira trata de uma retrospectiva das políticas sobre Educação Especial em âmbito nacional; a segunda reflete sobre os movimentos inclusivos no Estado do Espírito Santo, no que concerne à Educação Especial; e a terceira objetiva compreender as configurações das políticas de Educação Especial atualmente.

2.1 A POLÍTICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

Para compreendermos a Educação Especial na perspectiva inclusiva, por nós assumida, recorreremos à trajetória dos documentos legais, que buscam garantir a inclusão dos alunos PAEE na escola comum. Usaremos, para isso, a abordagem do ciclo de políticas, baseada nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, em uma linha cronológica nacional, e de alguns importantes movimentos internacionais que influenciaram diretamente nossas legislações. Importante compreender que:

[...] abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48)

De acordo com Mainardes (2006), essa abordagem destaca a complexidade e a controvérsia da política educacional, ressaltando a necessidade de articulação nos processos macro e micro. Segundo o autor, ao dialogar com Stephen Ball e Richard Bowe, “[...] há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Em nossa compreensão sobre as influências no processo político, torna-se importante destacar que “[...] uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 36).

Compreendemos, então, que a configuração dos movimentos políticos é resultado de disputas e acordos entre “[...] grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos [que] competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Dessa forma, a política pode ser compreendida como uma intervenção textual, carregada de limitações e de possibilidades. Assim, Mainardes (2006) ressalta que a política é influenciada tanto pelo contexto da produção do texto, como também pelo contexto da prática, que estão inter-relacionados, mas “[...] não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p. 50), em diferentes lugares ou grupos de interesse.

Esse movimento de disputas e de acordo é perceptível no contexto político-educacional brasileiro. Esse mesmo movimento de ruptura e descontinuidade é também percebido por autores da Educação Especial. Silva, F. (2019, p. 42), ao dialogar com Mazzotta (2003), alerta-nos sobre “[...] 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”.

Concebemos essa ruptura e descontinuidade das políticas como uma racionalidade instrumental. Segundo Habermas (2013) e outros estudiosos da Escola de Frankfurt, trata-se de uma forma atrofiada e reducionista de conceber a razão. Essa perspectiva tecnicista separa a teoria da prática, o conhecimento do interesse que possibilite “[...] uma reflexão em termos mais amplos e na forma de uma crítica à sociedade” (ALMEIDA, 2010, p. 36).

A promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 é considerada “[...] 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). Nela está garantido a todos o direito à educação, o qual, de acordo com art. 205, visa à formação de cidadãos plenamente desenvolvidos e preparados para o trabalho.

O art. 208 da Carta Magna (BRASIL, 1988) trata especificamente dos “portadores de deficiência”, estabelecendo como dever do Estado garantir o “[...] atendimento educacional especializado [...] preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar de usar o termo “preferencial”, esse artigo tornou-se “[...] o referencial para a organização das políticas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais” (PRIETO, 2007, p. 85) no país, mesmo sem tornar obrigatório o ensino em escola comum.

Consideramos que a inscrição desse direito à educação na Constituição Federal tem extrema relevância para a Educação Especial pois concordamos com Cury (2002, p. 246), que enfatiza que, para o reconhecimento de um direito, “[...] é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de

caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e limites de atuação”.

Nesse sentido, a necessidade de garantir os direitos buscando comprometimento legal nos leva a pensar sobre as políticas públicas que, segundo as autoras Reis, André e Passos (2020), são todas as questões que definem a sociedade, tais como: educação, saúde, habitação, agricultura etc. As autoras destacam que políticas públicas

[...] são aqui entendidas como o **‘Estado em ação’** [...]; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, **com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional por meio de leis, decretos, portarias e resoluções** (HÖFLING, *apud* REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 35, grifos nossos).

Corroboramos o pensamento das autoras sobre a necessidade de o Estado assumir os princípios educacionais no que se refere à Educação Especial, pois, segundo Mendes (2010, p. 104), o país foi sendo pressionado “[...] por agências multilaterais a adotar políticas de ‘educação para todos’ e de ‘educação inclusiva’”. Conforme a autora, tal perspectiva considerava que uma sociedade inclusiva era fundamental para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático. Assim, a educação inclusiva começou a ser vista como parte essencial desse processo.

A partir desse processo, buscando uma sociedade inclusiva, temos a responsabilidade do Estado com os processos educacionais de pessoas PAEE marcada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – influenciada por movimentos nacionais e internacionais,⁴ como a Declaração de Salamanca. Essa declaração determinou que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

⁴ A Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994) e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) são exemplos relevantes de documentos internacionais direcionados à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Observamos que a implementação da LDBEN n.º 9.394/96 acontece no contexto de influência que, segundo Bowe (*apud* MAINARDES, 2006, p. 51), é “[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”, onde diferentes grupos disputam para influenciar a definição e finalidades sociais da educação. Temos, assim, uma disputa marcada pelo discurso que, para Habermas (2004a, p. 8), é uma “[...] concepção da moral, do direito e da democracia”, objetivando o entendimento mútuo, 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 mundo objetivo” (HABERMAS, 2004a, p. 107).

Logo entendemos que o contexto de influência de Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) pode se dar por um espaço discursivo, onde os diferentes sujeitos apresentam seus argumentos, influenciando o contexto da produção do texto e o contexto da prática que, segundo o autor, não têm dimensão temporal, sequencial e nem são lineares.

Consideramos, assim, que o aumento no número de matrículas dos alunos PAEE na escola comum, a partir da LDBEN n.º 9.394/96, foi uma consequência dos três contextos de influência de Bowe (*apud* MAINARDES, 2006), porém, apesar de a LDBEN falar sobre apoio a instituições especializadas para a realização do atendimento educacional especializado, ela ressalta, em parágrafo único do art. 60, que:

O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Michels (2002, p. 85), ao analisar a política brasileira de educação e Educação Especial na década de 90, considera que são inegáveis os avanços legais, a compreensão sobre o significado de necessidades educacionais especiais e as políticas adequadas, porém “[...] isso não foi suficiente para retirar a Educação Especial do âmbito das políticas assistencialistas”.

Assim, podemos perceber uma ambiguidade na reforma educacional, pois “[...] se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos

Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108)

Nesse cenário, temos, no início dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), promulgada pelo CNE. Tal documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB nº 9.394/96, que já instituía a Educação Especial como modalidade educacional e, em seu art. 7º, suprimiu o “preferencialmente” e acrescentou o termo “extraordinariamente”, o qual determina que o PAEE poderia ser atendido em classes ou escolas especiais, mantendo a histórica lógica dual integrado/segregado (GARCIA; MICHELS, 2011).

Apesar das situações contraditórias apresentadas pelas autoras, acreditamos que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 contribui com educação inclusiva, ao exigir dos sistemas de ensino a criação de um setor responsável pela Educação Especial, capaz de dar suporte ao processo de inclusão educacional. Esse setor deve ser dotado “[...] de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, p. 1).

Contudo, conforme acentua Mainardes (2006, p. 49), a natureza da política educacional é controversa e complexa, pois:

[...] enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Concordamos com Mainardes (2006) sobre a necessidade de articulação para implementação das políticas, porque, apesar da exigência da criação do setor responsável pela Educação Especial, prevista na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os dados apresentados por Jesus e Almeida (2012b) e Vieira, Cuevas e Ramos (2012) nos mostram uma carência do cumprimento dessa exigência e apontam para a necessidade de criação desse setor nos municípios, como também propostas de implementação de políticas locais.

Para Alves, J. (2017, p. 16), “[...] as conquistas realizadas, até o presente precisam ser defendidas e as mudanças extremamente reacionárias que tentam implantar, em nosso campo de atuação, exigem muita articulação e fortes processos de resistência”. Assim, acreditamos ser necessário o entendimento e a vontade de executar ações coletivas, pois, segundo Almeida (2010), para que haja colaboração, é essencial o entendimento do outro e de si, na perspectiva do agir comunicativo, pois assim os acordos e consensos virão com a maturidade e a necessidade das ações.

Diante disso, para que possamos executar ações coletivas, torna-se necessário compreendermos as possibilidades legais, como a Resolução nº 2/2001 que também garantiu o direito à matrícula, adaptação e organização escolar para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, determinando em seu art. nº 2, que os sistemas de ensino “[...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001b).

Contudo, a mesma resolução, em seu art. 3º, considerava aceitável que, em algumas situações, o atendimento especializado substituísse “[...] **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, 2001b, grifo nosso).

Nesse caso, a resolução avança quando determina a criação de um setor responsável pela Educação Especial, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade, mas retrocede quando abre a possibilidade de substituição dos serviços educacionais comuns, ou seja, na escola comum, o que nos faz questionar a intencionalidade dessa resolução. De acordo com França (2014), existem diferentes dimensões do valor público. Elas são condições de implementação e as condições políticas que pressupõem “[...] intencionalidade, disponibilidade de recursos financeiros, além de circunstâncias políticas que envolvem, na tomada de decisões, negociações e administração de conflitos de

interesses, que, por vezes, são distintos ou até mesmo antagônicos (FRANÇA, 2014, p. 21-22).

A proposição do agir comunicativo de Habermas (2012) pode contribuir para a compreensão desses conflitos de interesses, pois torna fundamental a mediação entre os diferentes sujeitos, visando a processos de aprendizagem que podem resultar na transformação do mundo, onde a “[...] a mediação não se estabelece numa relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas” (GIVIGI, 2007, p. 158).

Segundo Garcia e Michels (2011), a educação brasileira foi influenciada por movimentos internacionais ao longo dos anos 2000, como a Convenção de Guatemala (2001), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova Iorque (2006)⁵, da qual o Brasil se torna signatário, intensificando movimentos e uma visão na perspectiva inclusiva. Esses movimentos e as discussões, ao longo dessa década, foram decisivos para definir a mudança de curso nas diretrizes da política educacional no Brasil, pois o conceito de inclusão e/ou educação inclusiva:

[...] tem conduzido os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) a levar adiante uma dupla política em matéria de educação: de um lado, desconstruir as discriminações e de outro, construir uma pauta de ações pelas quais todas as pessoas estejam nas escolas comuns e, nelas, dentro das salas de aulas comuns (CURY, 2016, p. 21).

Sendo assim, os movimentos internacionais contribuíram com a delineação das políticas nacionais, consolidando no país a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008, p. 4) que se propõe a “[...] transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo”. Consideramos essa política um marco no processo de inclusão, pois ela está alinhada aos:

[...] pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), cuja concepção de deficiência aparece como ‘um conceito em evolução’ e como resultado da interação da pessoa com deficiência e seu contexto, o que impõe ao processo educacional

⁵ Convenção de Guatemala – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em Guatemala, em 2001, e aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001; Convenção de Nova Iorque – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo 186/2008.

modificações epistemológicas e estruturais profundas (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 718).

No entendimento dos autores, a política anterior (BRASIL, 1994) contemplava o protagonismo das organizações não governamentais e privadas na oferta de serviços. Já a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) entende que, para se expandir o direito à educação para as pessoas com deficiência, torna-se essencial o investimento e entendimento da acessibilidade, sendo necessário “[...] materializar as linhas organizadoras de um conjunto de iniciativas que pudessem oferecer os apoios necessários aos sistemas de ensino, em sintonia com o ‘enfoque inclusivo’” (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 723).

Segundo os autores, existem muitos desafios para construir um sistema educacional inclusivo, apontando a democratização da educação, que continua criando desigualdade em uma lógica de produção e de competitividade. Pensando nesses desafios, Caiado e Laplane (2009) apresentam como possibilidade a criação de “[...] políticas de estado para concretizar as metas relacionadas com o à educação por parte das pessoas com deficiência com o objetivo de evitar os **efeitos negativos de uma eventual descontinuidade causada por troca de governos**” (CAIADO, apud CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 724, grifo nosso).

Conforme esses autores, a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) é uma das políticas mais importantes no que se refere à inclusão social das PAEE. Assim, entendemos que a inclusão está em permanente construção, pois “[...] só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares” (AINSCOW, 2009, p. 21).

A PNEE-PEI de 2008 também avançou na definição das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades como o público-alvo da Educação Especial e no direito do atendimento educacional especializado a esses alunos desde:

[...] a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Consideramos que são inegáveis os avanços alcançados por essa política, garantindo direitos às pessoas que historicamente foram deixadas à margem da sociedade (MAZZOTTA, 2003; JESUS *et al.*, 2010), propondo mudanças na organização da escola; inserção da educação no Projeto Político Pedagógico entre outros aspectos. Diante disso, as Diretrizes de 2001 trazem, em seu art. 7º, que a educação do público-alvo da Educação Especial será na escola comum, suprimindo ainda o termo “preferencialmente” e acrescentando que extraordinariamente esses alunos poderão ser atendidos em instituições privadas, mantendo “[...] a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade” (GARCIA, 2009, p. 2).

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a) assegura o direito à segunda matrícula, destacando que o AEE não tem caráter substitutivo, configurando-se como um importante avanço para a Educação Especial, o que permanece na Resolução nº 4/2009, que afirma, em seu art. 1º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

Essa resolução ainda prevê que o AEE seja ofertado em concomitância com o ensino regular, devendo ser feito preferencialmente na própria escola. Portanto, o AEE não pode ser realizado em detrimento da formação nas classes comuns. De acordo com o art. 5º dessa resolução:

AEE é realizado, 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, 2009b, grifo nosso).

Podemos perceber que o setor privado tem recebido um importante espaço de investimentos públicos, beneficiando-se, direta ou indiretamente, para pensar em soluções de problemas públicos. Dessa forma, a privatização do setor público não é feita “[...] retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da

venda de soluções políticas e vias de colaboração de vários tipos com o setor público, embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que outras” (BALL, *apud* GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI, 2016, p. 854).

As autoras Reis, André e Passos (2020, p. 37) observam essas redes políticas como uma forma de renúncia do Estado:

[...] gerando uma nova forma de governança da educação, expressa pelas novas relações internacionais e transnacionais existentes entre o Estado e os novos atores, participantes no compartilhamento de resoluções dos problemas do Estado. Esse compartilhamento pode ser definido pela parceria público-privado

Assim sendo, “[...] mesmo avançando na concepção inclusiva, a legislação manteve a disposição em financiar as instituições especializadas privadas conveniadas com os estados e municípios, o que prejudica até hoje a implantação do atendimento pelo Poder Público” (PADILHA, 2015, p. 170).

Essa discussão sobre o financiamento destinado às instituições privadas é fundamental para este estudo, considerando a complexa relação existente no Estado do Espírito Santo que estabelece um Termo de Cooperação Técnica entre o governo do Estado e as redes municipais. Segundo esse termo, os municípios destinam uma verba financeira às instituições privadas e o município deixa de oferecer o AEE na escola, ficando sob a responsabilidade das instituições privadas, causando um desfalque nos municípios, gerando preocupação para os gestores da Educação Especial das redes de ensino.

A oferta, prioritariamente, do AEE na própria escola foi um avanço, quando entendemos esse movimento como um reconhecimento de que o lugar desse sujeito é na escola comum. É importante entender que, além de falarmos de direitos desses sujeitos, de um espaço que legalmente é deles, estamos nos referindo a recursos financeiros públicos, que saem das nossas escolas públicas e que são transferidos para essas instituições privadas. O art. 1º, VII, garante a “[...] oferta de educação especial **preferencialmente** na rede regular de ensino”; determinando “[...] apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2011).

Essas alterações são importantes e interferem diretamente na construção de um movimento que visa à política de Educação Especial efetivamente inclusiva, pois

estávamos em um movimento, cada vez maior, de lutas pelo espaço desse sujeito na escola comum. Melo (2016) analisa a troca do termo “prioritariamente” por “preferencialmente”, o que nos faz levantar alguns questionamentos: qual a intenção com a troca de termos? A quem ela beneficia? O Governo público está realmente pensando nas pessoas público-alvo da Educação Especial?

Como destacamos, trata-se de uma disputa política financeira, pois, historicamente, esses sujeitos ficaram à margem da sociedade (JESUS *et al.*, 2010), atendidos por essas instituições privadas sem fins lucrativos. A saída desses alunos que conquistaram o direito de estar nas escolas comuns significa diretamente a perda de recursos públicos para essas instituições, o que nos leva à reflexão sobre o inciso VIII, que responsabiliza o Poder Público por enviar para as instituições, na medida em que esse aluno está recebendo o AEE naquele espaço, além de recursos financeiros, também apoio técnico, ou seja, professores, pedagogos etc.

Dessa forma, as políticas nacionais, apesar de encontrarmos algumas intenções voltadas para as instituições, estavam avançando e abrindo caminhos e possibilidades para as pessoas PAEE. O Decreto nº 7.234/2010 do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) já garante condições para o aluno PAEE frequentar o ensino superior. O Decreto nº 7.611/2011 determina que é dever do Estado garantir “[...] um sistema educacional inclusivo em **todos os níveis**, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, grifo nosso). As garantias de direitos para as pessoas PAEE no ensino superior nos parecem um indicativo de que esse público estava/está avançando no seu processo educacional e alcançando outros níveis educacionais.

Podemos observar que, ao longo dos anos 2000, tivemos avanços e retrocessos, como a ambiguidade da meta quatro do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que avança ao prever a universalização da educação básica para os alunos PAEE, mas retrocede ao deixar brechas permitindo a atuação de instituições privadas. Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, foi destinada a “[...] assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Ainda avançou ao “[...]”

obrigar escolas privadas a matricular alunos PAEE e a adotar medidas necessárias para seu acolhimento, sem cobrar taxas extras para isso” (SILVA, F., 2019, p. 48).

Diante do exposto, consideramos fundamental a racionalidade comunicativa de Habermas (2012), ao pensar na construção coletiva, seja de formação dos profissionais da educação, seja de documentos legais na perspectiva inclusiva. Compreendemos ainda que o PNE (2001a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001b) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) contribuíram para o entendimento da educação inclusiva como condição necessária à construção de uma sociedade democrática “[...] em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais, na medida em que a importância da lei tem sido reconhecida pelos educadores, pois a lei é um instrumento de luta” (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 46).

Os movimentos do Governo Federal, até aqui, deram-se com um viés inclusivo para as pessoas PAEE, mesmo que discordemos de termos e brechas que beneficiaram as instituições privadas. Ainda assim, a nosso ver, as ações buscavam garantir o direito à educação na escola pública e em outros níveis educacionais para esse público.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ESPÍRITO SANTO

Neste subcapítulo, objetivamos refletir sobre os movimentos inclusivos no Estado do Espírito Santo, no que concerne à Educação Especial. Esse movimento é necessário para melhor visualização da situação política e organizacional do referido local, em diálogo com os dispositivos legais, políticos e filosóficos que fundamentam essa modalidade de ensino e a nossa pesquisa. Os dados são oriundos dos sites do Conselho Estadual de Educação,⁶ Secretaria Estadual de Educação⁷ e Instituto Jones dos Santos Neves.⁸

⁶ <https://cee.es.gov.br/>

⁷ <https://sedu.es.gov.br/>

⁸ <http://www.ijsn.es.gov.br/>

De acordo com o censo de 2010, a população do Espírito Santo é de 3.514.952 pessoas e tem previsão estimada de 4.018.650 para o ano de 2019 (BRASIL, 2010). O Estado é composto por 78 municípios, dos quais 21 são sistema de ensino. Suas atividades e ações buscam:

[...] intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina (SAVIANI, 2009, p. 120).

Nesse sentido, temos, no Espírito Santo, 57 municípios que seguem as orientações educacionais da Secretaria Estadual de Educação, pois ainda não sistematizam seus documentos norteadores. Diferentes autores (CURY, 2002; FERRET, 2017; PORTINHO, 2019) nos falam que a instituição de um sistema de ensino representa benefícios para os municípios, como autonomia, estruturação da rede escolar, facilidade na resolução de problemas educacionais locais, “[...] que se configura e legitima pela não centralização do poder” (PORTINHO, 2019, p. 50). Diante do exposto, consideramos que a condição de não ser sistema, a nosso ver, deixa os municípios, de certo modo, vulneráveis e com pouca autonomia em suas decisões relacionadas com a educação, uma vez que ficam dependentes das ações e decisões estaduais.

Buscando colaborar com o conhecimento e visualização do Estado do Espírito Santo, o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) disponibiliza diferentes mapas do Estado em seu site. Optamos pelo modelo que está dividido em quatro Macrorregiões de Planejamento:

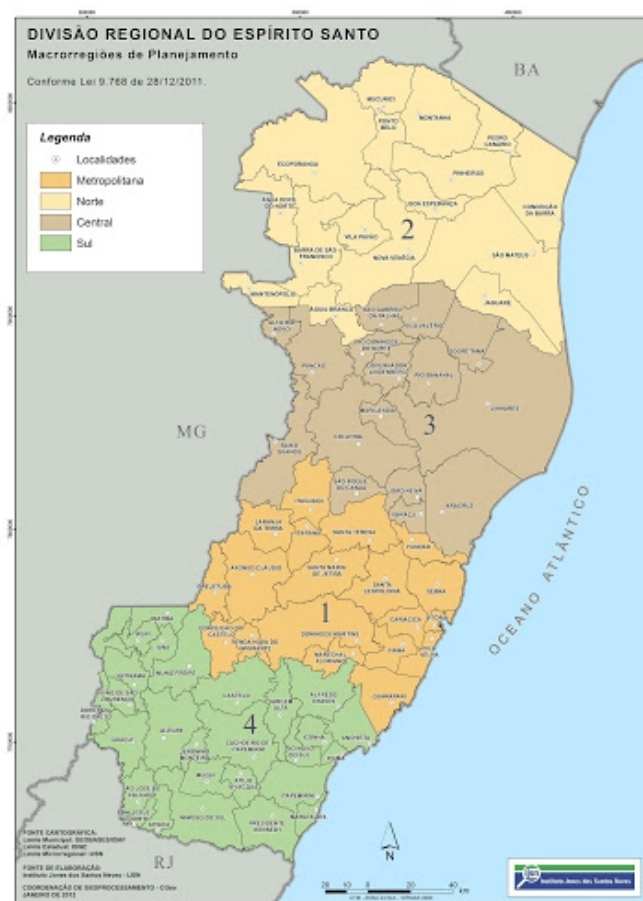
- 1) **Metropolitana:** Afonso Cláudio, Brejetuba, Cariacica, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Fundão, Guarapari, Itaguaçu, Itarana, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória;
- 2) **Norte:** Água Doce do Norte, Águia Branca, Barra de São Francisco, Boa Esperança, Conceição da Barra, Ecoporanga, Jaguaré, Mantenópolis, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Pedro Canário, Pinheiros, Ponto Belo, São Mateus, Vila Pavão;
- 3) **Central:** Alto Rio Novo, Aracruz, Baixo Guandu, Colatina, Governador Lindenberg, Ibirapu, João Neiva, Linhares, Marilândia, Pancas, Rio Bananal,

São Domingos do Norte, São Gabriel de Palha, São Roque do Canaã, Sooretama, Vila Valério;

- 4) **Sul:** Alegre, Alfredo Chaves, Anchieta, Apiacá, Atílio Vivácqua, Bom Jesus do Norte, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Divino São Lourenço, Dores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Iconha, Irupi, Itapemirim, Iúna, Jerônimo Monteiro, Marataízes, Mimoso do Sul, Muniz Freire, Muqui, Piúma, Presidente Kennedy, Rio Novo do Sul, São José do Calçado, Vargem Alta.

O Estado está dividido em macrorregiões conforme o mapa abaixo:

Mapa 1 – Macrorregiões do Espírito Santo



Fonte: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

O Governo Estadual, buscando atender à legislação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008), considerada um marco para a Educação Especial, publicou no dia 26-02-2010 a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE)/ES nº 2.152/2010, regulamentando a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.

Essa resolução garante a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum e o atendimento educacional especializado no turno inverso da escolarização regular, oferecido em salas de recursos, em centros de atendimento educacional especializados da rede pública ou em instituições privadas, não sendo substitutivos às classes comuns (ESPÍRITO SANTO, 2010).

No Estado do Espírito Santo, de acordo com o Censo escolar, da modalidade da Educação Especial de 2019, tem 27.582 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas classes comuns das redes públicas de ensino. Esse resultado refere-se à matrícula inicial em: creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (incluindo o médio integrado) e na Educação de Jovens e Adultos, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

A orientação e organização da proposta pedagógica do ensino regular seguem a Resolução Estadual nº 2.152/2010, institucionalizando a oferta do atendimento educação especializado, de acordo com os seguintes incisos:

- I - sala de recursos: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - matrícula no atendimento educacional especializado de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - plano de atendimento educacional especializado: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores habilitados para o exercício da docência do atendimento educacional especializado;
- VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - **redes de apoio no âmbito da atuação profissional**, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do **acesso a recursos, serviços** e equipamentos, entre outros que maximizem o atendimento educacional especializado, **por meio de parcerias e convênios** (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 2, grifos nossos).

Consideramos que essa resolução procurou seguir as orientações e determinações da PNEE-PEI, quando garante a matrícula, o atendimento educacional especializado e professores especializados, porém o mesmo documento também abre brechas para contratação dos serviços das instituições privadas. Compreendemos, assim, que, apesar de o documento falar sobre a necessidade de adaptação de material e de profissionais na escola comum para receber os alunos público-alvo da Educação

Especial, ele também nos mostra a intencionalidade de firmar parcerias com as instituições privadas.

Em 2011, a Secretaria Estadual de Educação lançou a segunda edição das Diretrizes da Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Esse documento foi elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 974-S, publicada no Diário Oficial de 2 de julho de 2008. O grupo para elaboração foi composto por técnicos do setor de Educação Especial da Secretaria Estadual, professores da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorandos e professores especialistas na área da Educação Especial.

O objetivo desse documento é orientar a implementação de uma política de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo, visando à organização das escolas, à garantia de aprendizagens e à participação dos alunos PAEE, com igualdade de oportunidades. Nesse sentido, as diretrizes assumem a inclusão como princípio organizador e buscam superar a exclusão desses sujeitos que, historicamente, viveram à margem da sociedade (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Consideramos essas diretrizes como um avanço, pois é um documento que orienta o processo de efetivação da inclusão escolar dos alunos PAEE. Conforme foi discutido no item anterior, tivemos avanços na LDB no que se refere às obrigações e direitos das pessoas com deficiência e isso reverbera na escola e na sala de aula comum. Com as conquistas das leis, como LDB (1996), a Resolução CNE (BRASIL, 2001b) e o PNEE-PEI (BRASIL, 2008), foi possível observar, de acordo com o último resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica, um aumento de 62,7% para 78,8% no número de matrícula dos alunos PAEE na rede pública de ensino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014, p. 25).

Acreditamos que esse aumento das matrículas é um fator positivo dos movimentos inclusivos que vêm acontecendo no Estado do Espírito Santo, porém o aumento dos alunos atendidos na escola comum resultou em uma diminuição do AEE nas instituições privadas. Buscando uma forma colaborativa com essas instituições, o Governo Estadual adotou, ao longo desses anos, o que é comumente chamado de “terceira matrícula”, que é uma espécie de:

[...] valor-aluno-mês de R\$ 325,77 oferecido aos alunos que frequentarem essas instituições. Dessa forma, o estudante recebe o duplo cômputo do Fundeb, por estar matriculado tanto na sala comum do ensino regular quanto no AEE em turno inverso, oferecido na própria escola ou na escola mais próxima, além da terceira matrícula, se ele também for apoiado pela instituição especializada em dias diferentes (e em turno inverso) do apoio que é recebido em alguma unidade das escolas públicas (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019, p. 9).

Cabe destacar que o Espírito Santo é o único Estado do país que tem essa organização de repasses financeiros para as instituições privadas. Em 2014, a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Conselho Estadual de Educação, publicou no Diário Oficial, em 13 de maio de 2014, a Resolução CEE nº 3.777/2014, a qual fixa Normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. A Educação Especial é contemplada no Capítulo II dessa resolução, que determina as condições para oferta dessa modalidade de ensino.

Achamos importante destacar que, logo no início do documento para discussão sobre a Educação Especial, parece-nos que existe uma intenção de reduzir essa modalidade ao atendimento educacional especializado, pois, segundo o documento “[...] **a educação especial** é uma modalidade de ensino que **tem a finalidade de assegurar** às crianças, aos adolescentes e aos adultos com necessidades educacionais especiais **o atendimento educacional especializado – AEE** (ESPÍRITO SANTO, 2014a, p. 61, grifos nossos).

Assim, reduzir a Educação Especial ao atendimento educacional especializado já nos mostra a visão e intenções que o Estado do Espírito Santo tem sobre a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, parece-nos que voltamos a pensar em atendimento assistencialista e não educacional ou, ainda, em um atendimento que prioriza a individualidade e a segregação em detrimento do que é comum a todos os alunos.

Essa resolução traz a definição do público-alvo dessa modalidade que perpassa por todas as etapas educacionais. Dessa forma, define o público, as condições, o financiamento, a oferta de trabalho e, também, indica como será o processo de inclusão dessas pessoas. Torna-se, então, importante destacar o art. 287 da Seção I, que trata das finalidades e objetivos da Educação Especial, que “[...] tem a perspectiva da educação inclusiva e objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais **nas**

escolas regulares e constitui responsabilidade do Estado e dos municípios” (ESPÍRITO SANTO, 2014a, p. 61, grifo nosso).

O documento assume, na Seção II, os princípios norteadores, os quais se propõe a atender:

- I – transversalidade desde a educação infantil até a educação superior;
- II – atendimento educacional especializado – AEE;
- III – continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- IV – formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- V – participação da família e da comunidade;
- VI – acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- VII – articulação intersetorial na **implementação das políticas públicas**. (ESPÍRITO SANTO, 2014a, p. 62, grifo nosso).

Ao analisarmos os compromissos assumidos até aqui por esse documento, achamos importante destacar que, embora o documento se inicie reduzindo a Educação Especial ao AEE, o Estado do Espírito Santo, em alguma medida, tem se preocupado em garantir um processo inclusivo no ensino regular e, ainda, alertar para a necessidade de articulação entre os diferentes setores de modo a se pensar e implementar políticas públicas inclusivas, porém, “[...] mesmo com sua responsabilidade precípua em manter e fortalecer o AEE na escola pública, o estado do Espírito Santo optou por investir na terceirização” (OLIVEIRA, G., 2016, p. 78).

Poderíamos nos perguntar: como o Estado do Espírito Santo tem concebido o AEE? Em alguns municípios capixabas, fala-se em AEE no turno (para designar o que nós entendemos ser o trabalho colaborativo) e AEE no contraturno (para designar o que nós chamamos simplesmente de AEE, ou seja, o trabalho geralmente realizado na sala de recursos multifuncionais). Contudo, a resolução explicita que o AEE é, de fato, esse que ocorre de modo mais individualizado e fora da sala de aula comum. Ainda determina que todos os estudantes público-alvo da Educação Especial deverão ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e terão o AEE “[...] ofertado em salas de recursos ou em centros de atendimento educacional especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 63).

O documento orienta que o AEE aconteça no contraturno do ensino regular, porém não aparece a sugestão de que ele seja realizado preferencialmente na escola

comum. Sendo assim, o Estado não assume a responsabilidade com o processo inclusivo e deixa o caminho aberto para parcerias com as instituições especializadas, ação essa que foi forjada “[...] no decorrer do tempo, em que a política estatal acabou legitimando as Instituições Especializadas como espaços privilegiados no atendimento às pessoas com deficiência” (OLIVEIRA, G., 2016, p. 78).

A mudança na forma de financiamento do AEE e sua relação com as instituições especializadas no Espírito Santo acontecem entre os anos 2014 e 2016, com a promulgação da Portaria nº 92-R, de 21 de maio de 2014 (ESPÍRITO SANTO, 2014b). É por meio desse documento que se firma o Termo de Cooperação Técnica, o qual estabelece o credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que seriam os responsáveis pelo AEE, no contraturno do ensino regular, aos alunos PAEE das redes de ensino estadual e municipal. Assim, o município que assinasse o Termo de Cooperação Técnica ficaria “desobrigado” de tal oferta.

Com a assinatura do Termo de Cooperação Técnica, o Estado do Espírito Santo começa a viver uma situação singular, no que se refere às parcerias entre Estado e municípios, sem consulta ou análise de impacto financeiro e social (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019). Mesmo que o Termo de Cooperação Técnica tivesse sido previsto desde 2014 e assinado a partir de 2015, foram nas repetições de 2017 para 2018 que a Sedu e as instituições especializadas começaram a exigir dos municípios a execução do Termo de Cooperação, muitas vezes com a anuência da escola. Nesse momento, os professores, especialmente os do AEE das redes municipais, sentiram a ausência de seus alunos no AEE ofertado na escola comum e buscaram esclarecimentos nos órgãos competentes e nas famílias sobre tal situação.

Dessa forma, surgiu o segundo termo aditivo, que objetivava alterar os Termo de Cooperação Técnica assinados com os municípios em 2016. Nesse termo aditivo, na parte das responsabilidades, ficou estabelecido que o município “[...] abster-se-á dos recursos relativos à 2ª matrícula dos alunos da rede municipal de ensino, referente ao AEE dos alunos optantes de frequentarem os centros educacionais

especializados (CAEE) das instituições, os quais serão repassados e geridos pelo Estado”⁹ (ESPÍRITO SANTO, 2016).

A existência/necessidade desse Termo de Cooperação Técnica torna-se questionável uma vez que a possibilidade de apoio financeiro para as instituições já é prevista pelo Decreto nº 7.611/2011, art. 5º, o qual determina que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino do Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes PAEE, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

A questão é: por que o Estado tem feito essa colaboração com as instituições privadas e com os prefeitos municipais? Que perspectiva de inclusão o Estado do Espírito Santo nos mostra com esse movimento? Seria um retrocesso a assinatura desse termo?

O Estado do Espírito Santo vem mantendo, ao longo desses anos, uma relação de colaboração com as instituições privadas que é peculiar ao resto do país. O Governo Estadual, independente da gestão, mantém uma colaboração financeira com as instituições especializadas, o que é comumente chamado aqui, no Estado, de “terceira matrícula”. Trata-se de uma verba destinada às instituições privadas, que oferecem atendimentos às pessoas público-alvo da Educação Especial. É uma verba financeira “extra”, independente do dinheiro que essas instituições recebem da educação, Secretaria da Saúde e da assistência social. Em resumo:

[...] 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 condizentes com as 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)

Nesse sentido, percebemos que há, no Estado do Espírito Santo, uma disputa entre público/privado relacionada com o atendimento educacional especializado do aluno público-alvo da Educação Especial que, a nosso ver, está mais focada no investimento financeiro que é destinado para essa modalidade de ensino do que no processo inclusivo de ensino-aprendizagem desse sujeito. Os autores Gomes e

⁹ Carta protocolada na Sedu pelo Fórum de Gestores de Educação Especial.

Amaral Sobrinho (1996, p. 11), ao estudarem sobre financiamento da Educação Especial no Brasil, apontam:

Os processos decisórios nesta área são, com efeito, competitivos e conflitivos, distando do paradigma do ator racional, em que o governo é visto como um agente unitário que faz escolhas racionais. As ações são muito melhor explicadas pelos paradigmas político e do processo organizacional. [...] isto é, produtos de compromissos, conflitos e confusão de altos funcionários, com interesses e influências desiguais.

Compreendemos que essas ações estão ligadas aos interesses e influências dos governos vigentes, levando a ações e escolhas sociais que partem do interesse ou base de um consenso normativo (HABERMAS, 2013). Nesse sentido, o Governo Estadual iniciou, em 2016, alterações que revogam os arts. 290 a 296 da Resolução CEE/ES nº 3.777/2014, que dispõe sobre a organização e oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Espírito Santo. Essas alterações foram decididas em plenárias e finalizadas no dia 10 de abril de 2018. Assim, foi homologada em 3 de dezembro de 2019 a Resolução CEE-ES nº 5.077/2018, determinando a alteração da organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dando outras providências.

A primeira alteração observada nessa Resolução é o conceito sobre Educação Especial, antes entendida como presente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, viabilizada pelo AEE. Com a alteração, essa compreensão da Educação Especial aparece no art. 1º como:

[...] não substitutiva a escolarização, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e será viabilizada por meio de ações planejadas e desenvolvidas pelas escolas públicas e privadas, visando a intervenções na sala de aula regular e por meio de Atendimento Educacional Especializado (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 1).

Essa alteração aponta ações e movimentos planejados, que nos parecem favoráveis ao processo inclusivo. Porém, considerando a relação do Estado do Espírito Santo com as instituições privadas, preocupa-nos essa abertura para ações desenvolvidas pelas escolas públicas e privadas. O questionamento é sobre a possibilidade de sugerir que uma instituição privada, não escolar, possa ser entendida como uma escola, quando, na verdade, essa instituição se constitui em um desafio à inclusão, pois não existem "[...] vínculos curriculares que dariam a garantia ao aluno de seguir seu processo de escolarização em uma escola de ensino regular" (BAPTISTA; SILVA JÚNIOR, 2015, p. 122).

Outra alteração interessante foi a retirada da oferta do AEE desde o nascimento da criança até os três anos por meio de atividades de estimulação precoce, visando ao desenvolvimento e à aprendizagem. Com a alteração da Resolução, a oferta do atendimento educacional especializado inicia-se na educação infantil e perpassa todas as etapas e modalidades de ensino.

Essa resolução começa a se “normalizar” por meio da lei, Termo de Cooperação Técnica que aparecem em diferentes momentos do seu texto. Consta, no Capítulo I, que trata sobre a organização da oferta, em seu art. 9º, que:

As instituições que ofertam o **Atendimento Educacional Especializado**, quando em parcerias, convênios ou outras formas de **colaboração/cooperação técnica** deverão ter, além da autorização do Conselho Estadual de Educação, o acompanhamento e a avaliação das respectivas Secretarias de Educação do Espírito Santo, bem como cumprir as normas da legislação educacional vigentes (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 1, grifos nossos).

Já na Seção II dos serviços e apoio especializados, no art. 19, a Resolução determina a possibilidade de o sistema de ensino “[...] estabelecer **convênios de cooperação** com os diferentes setores (ensino superior, saúde, assistência social, cultura, lazer, esporte), promovendo ações conjuntas que visem atender as necessidades dos estudantes” (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Essa relação do Estado com as instituições privadas, estabelecida pelo financiamento e autorização de termos de parcerias, tem sido questionada pelos profissionais da educação em diferentes reuniões. Alguns espaços de trocas e organização entre os profissionais têm sido a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape-ES) e o Fórum Capixaba de Educação Inclusiva, nos quais se demonstrou a preocupação com a tendência de as famílias optarem pelo AEE nas instituições privadas.

A Conferência Nacional Popular de Educação (Conape/2018), do dia 24 de março de 2018, intitulada “Diálogo, resistência e mobilização: desafios do poder popular no enfrentamento reacionário”, apresentou várias demandas de luta e de resistência. A pauta principal nesse dia foi a revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual:

[...] congelou os gastos sociais por 20 anos e suspendeu a vinculação de impostos à educação e à saúde por igual período, comprometendo a

execução de inúmeras políticas, em especial as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e seus correspondentes Planos Estaduais, Distrital e Municipais (CONAPE, 2018a, p. 1).

A reunião da Conape foi um importante espaço de articulação e resistência política contra retrocessos que envolvem a garantia do direito à educação de qualidade na escola comum para todas as pessoas. É nesse contexto de busca por união e fortalecimento que surge o “Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo”, que hoje faz parte do Comitê de Direitos Humanos e Educação Especial.

Outros movimentos sociais, como a criação de fóruns populares e a realização de conferências livres, são importantes no processo de resistência e de articulação entre os profissionais da educação e a sociedade. Buscam esclarecimento, diálogo e fortalecimento, para que, juntos, possam unir forças e estabelecer medidas para reagir contra o esfacelamento das conquistas educacionais, priorizando a escola comum, pública e de qualidade.

2.3 AS CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO ATUAL

O Brasil, em 2016, viveu uma mudança na situação política¹⁰ do país, a qual deu início a um movimento de reformas e redução de gastos. Os representantes que assumiram o poder iniciaram uma política de congelamento dos gastos com saúde, educação e áreas sociais. Nesse contexto, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que limita por 20 anos os gastos públicos (BRASIL, 2016a).

Apesar de ter sido aprovada em 2016, o ano-base para a educação e a saúde foi 2017, para iniciar a aplicação em 2018. As regras da Emenda Constitucional nº 95/2016 não permitem “[...] o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem, o que diferencia o caso brasileiro de outras experiências estrangeiras que adotaram o teto de gastos públicos” (MARIANO, 2017, p. 261). Segundo a autora, essa Emenda retira dos novos governantes a autonomia sobre orçamento, e do cidadão o direito de escolher

¹⁰ Estamos falando do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff ocorrido em 31 de agosto de 2016.

um programa de governo pautado no orçamento. Impossibilita ainda o poder de decisão sobre quais políticas públicas seriam prioridades para o desenvolvimento econômico

Concordamos com Mariano (2017), quando aponta uma certa rigidez nessa Emenda nº 95/2016, uma vez que o teto dos gastos não pode ser revisto, nem que haja uma melhora na economia, o que nos faz pensar na política em termos de espaços e de tempo, possibilitando, assim, segundo a autora, um sucateamento da educação e da saúde.

Ainda em 2016, o então presidente Michel Temer fez uma alteração e promulgou a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, na qual ele altera o art. 7 da Lei nº 12.711 de 2012, definindo que:

No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas **e de pessoas com deficiência**, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

Inicialmente, parece-nos uma intenção de garantir esse espaço para as pessoas com deficiência, porém as ações realizadas posteriormente pelo governo demonstram o retrocesso no processo educacional das pessoas PAEE.

Iniciamos o ano de 2018 com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alguns autores (PERONI; CAETANO, 2015; MERCADO; FUMES, 2016) consideram que o documento foi construído sem diálogo com os profissionais da educação, mostrando as intenções e interesses das empresas privadas nacionais e movimentos empresariais internacionais. Segundo Libâneo (2016, p. 42, grifos nossos),

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Para Libâneo (2016, p. 43), a internacionalização da educação “[...] significa a modelação dos sistemas de ensino e instituições educacionais” conforme a necessidade e expectativas das organizações estrangeiras. Isso significa que as

mudanças nos contextos nacionais serão realizadas para atender às demandas e necessidades de instituições exteriores, sem diálogo ou sem considerar a realidade do país.

As autoras Peroni e Caetano (2015) relatam a falta de diálogo com os profissionais da educação. De acordo com a pesquisa realizada por elas, o ramo da educação tornou-se uma disputa em que diferentes sujeitos querem espaço no campo do currículo escolar, pois é por meio dele que “[...] pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341), ou seja, definem como e o que a população deve aprender. Essa é uma das formas mais fortes de dominação da população.

A Educação Especial também não foi favorecida com a BNCC, pois, de acordo com as autoras Mercado e Fumes (2016, p. 13), a Base está corrompida “[...] por uma visão regulatória e empresarial” e adota uma política educacional que restringe a Educação Especial ao AEE, como se essa fosse um “modelo único” a ser seguido.

As eleições presidenciais de 2018 trouxeram uma mudança no quadro político do país com a vitória do candidato Jair Messias Bolsonaro. O atual presidente, no início do seu mandato, com o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Essa Secretaria apresenta como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade. Tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, ela contribuía com o desenvolvimento e valorização das diferenças, da diversidade cultural, buscando a promoção da inclusão escolar, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Referindo-se à Educação Especial, o Governo Federal vem apresentando uma intenção de reformulação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008). Apesar de reconhecermos que essa normativa apresenta fragilidades, como o foco no AEE e nas salas multifuncionais, sem priorizar a inclusão na sala de aula comum, a proposta de reformulação apresenta grandes retrocessos ao processo de inclusão dos alunos PAEE. O discurso do atual do Governo Federal gira em torno da defasagem dessa política e de qual seria o lugar “adequado” ou “preparado” para

fazer o atendimento a essas crianças, retomando a visão assistencialista e excludente do público-alvo da Educação Especial.

A proposta do Governo Federal, iniciada em 2018 para a reformulação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), tem com título “Política Nacional da Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida”. No título dado para a “nova” política, já foi retirado o termo “na perspectiva inclusiva” da PNEE-PEI de 2008. Essa alteração retoma discussões já superadas com a PNEE-PEI de 2008, como escolas especiais, classes especiais.

A atualização da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) recebeu críticas em torno da intenção do discurso inclusivo, pois, segundo o texto publicado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp):

Por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar (LEPED, UNICAMP, 2018, p. 11).

Outras mobilizações do meio acadêmico como: dirigentes de instituições federais de ensino superior, Rede pela Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), manifestaram-se contra a revisão da política apresentada pelo Governo Federal.

O VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e o XI Encontro de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), realizados em 16 de novembro de 2018, na cidade de São Carlos/SP, contou com a presença de pesquisadores, professores e estudantes que, por meio de debates e reflexões na Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (Ipesptec), se posicionaram contra a atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo a carta aberta elaborada por esses grupos:

1. A proposta não é fruto de participação democrática. Consulta pública não é debate e interlocução. Queremos diálogo verdadeiro com a população, profissionais e sociedade civil organizada.
2. A proposta de atualização não se embasa no conceito de deficiência constituído na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que hoje é parte de nossa Constituição Federal.
3. O paradigma inclusivo, garantido na Constituição Federal, prevê ingresso e permanência com qualidade em classes comuns de escolas regulares. Liberdade de escolha não significa retornar às escolas especiais, mas garantir participação da população no processo educacional.
4. O Atendimento Educacional Especializado não é assistência tecnológica. Ele orienta a construção conjunta e colaborativa do plano de AEE, com base na leitura das barreiras existentes para a educação escolar.
5. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência garantem acesso pleno ao currículo (Inciso III, Art. 28) e adaptações razoáveis (§3º., Art. 54), o que é incompatível com a diferenciação curricular. (CONAPE, 2018b, p. 1-2).

A comunidade acadêmica presente nesse congresso ainda encerra a carta dizendo: “[...] a proposição de escolas especiais e classes especiais como parte das diretrizes, aspecto já superado na atual política” (CONAPE, 2018b, p. 2).

A apresentação do MEC, na reunião técnica de dirigentes de Educação Especial dos Estados e Distrito Federal, ocorrida em 22 e 23 de agosto de 2019, mostra-nos o afastamento do Governo Federal dos pesquisadores para a tomada de decisões, pois, mesmo com argumentos e resistência desses profissionais, os slides que foram apresentados nessa reunião ainda defendem escolas especiais, classes especiais, transformação do Atendimento Educacional Especializado em Serviço Educacional Especializado. Embora tenha tido muitos movimentos para atualização dessa política, até o momento ela não entrou vigor.

O contexto exposto sobre o discurso que considera a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) como defasada nos faz pensar na política em termos de espaços, tempos e variedades de espaços, pois:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Consideramos que a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) é semelhante a esse foguete descrito pelos autores, que já decolou, pois avançamos nos processos de inclusão

dos alunos PAEE, mas, assim como o foguete, leva tempo para se tornar totalmente integrada e, a nosso ver, ela ainda recebeu interferências que a prejudicaram, por exemplo, a PEC dos gastos, congelando os investimentos na educação. É nessa perspectiva que somos contra a reformulação da PNEE-PEI (BRASIL, 2008), pois entendemos que 12 anos não é um espaço-tempo grande para se exigir a consolidação de uma política e, ainda, não achamos que ela teve, até este momento, o tempo e os devidos investimentos financeiros para a concretização de todas as suas etapas.

Diante do exposto, é relevante destacar o atual contexto de pandemia, sendo necessária adesão ao isolamento social para conter a transmissão do novo Coronavírus (Covid-19). Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que reorganiza o Calendário Escolar e dá possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.

O Parecer do CNE influenciou as decisões estaduais, por exemplo: destinar os alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; disponibilizar cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio de plataformas digitais. No que se refere à Educação Especial, o Parecer (BRASIL, 2020b, p. 15) considera:

[...] que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade.

Nesse sentido, torna-se necessário que os gestores das redes municipais e estadual se organizem para pensar em processos formativos para os profissionais da educação e também garantir o acesso ao ensino e aprendizagem em todas as modalidades de ensino. Esse tem sido um desafio nesse período de isolamento social, exigindo uma organização do movimento de gestores para pensar de forma colaborativa nas possíveis ações, buscando assegurar o direito à educação de todos os alunos, principalmente os PAEE, tema que será abordado nos capítulos posteriores.

Diante do cenário exposto neste capítulo e das demandas de formação exigidas nos documentos legais, apresentaremos a seguir a nossa perspectiva de formação continuada defendida nesta pesquisa.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Abordaremos neste capítulo a concepção de formação continuada na perspectiva crítica, considerando a sua importância para a inclusão e para a discussão do problema desta pesquisa. Buscamos compreender em que medida um processo de formação continuada colaborativo-crítica pode contribuir com os gestores públicos de Educação Especial e, conseqüentemente, com a modalidade de ensino.

Inicialmente, dialogaremos com autores para refletirmos sobre a perspectiva crítica adotada na formação dos profissionais de educação e buscaremos um adensamento na literatura para discutir sobre as concepções de formação continuada que estão sendo realizadas para esse público na perspectiva inclusiva.

Assim, construímos momentos de discursos, numa acepção habermasiana, visando à construção de diálogos entre os diferentes autores para que seus argumentos possam ser colocados, buscando o entendimento mútuo, pois o discurso “[...] 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 mundo objetivo” (HABERMAS, 2004a, p. 107).

Entendemos que o conceito de discurso se refere aos argumentos e ao que se pretende utilizando os atos de fala, como uma possibilidade de se chegar ao entendimento, em que “[...] o falante deseja que o destinatário aceite como válido o que é dito; isso é decidido pelo sim ou pelo não do destinatário à pretensão de validade que o falante levanta para o dito com seu ato de fala” (HABERMAS, 2004b, p.109).

De acordo com o autor, o ato de fala é aceitável, se considerarmos as razões do falante, o contexto todo em que a fala foi dita, assumindo, assim, a ação comunicativa em Habermas (1987, p. 171), a qual se baseia

[...] 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 destes três componentes.

É na premissa da ação comunicativa habermasiana que realizamos nossas buscas de trabalho para fundamentar os argumentos textuais nesse diálogo. Assim, a busca por trabalhos foi realizada em três fontes de pesquisa: *site* da Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações (BDTD),¹¹ Plataforma Scielo¹² e revista Educação Especial (UFSM).¹³ Para o nosso filtro de trabalhos, utilizamos alguns descritores em diferentes combinações. São eles: formação continuada, Educação Especial, educação inclusiva, gestão, gestores, técnicos da Secretaria, políticas de Educação Especial, políticas públicas de Educação Especial, políticas públicas de inclusão escolar, formação continuada de gestores na perspectiva inclusiva, formação continuada crítico-reflexiva de gestores.

Delimitamos o período de dez anos (2009 a 2019) como espaço temporal para pesquisar os estudos acadêmicos que mais se aproximam de nosso tema. O levantamento foi realizado a partir dessa data, considerando a PNEE-PEI (BRASIL, 2008), compreendida por nós e por outros autores (CAIADO; LAPPLANE, 2009; JESUS *et al.*, 2010; CORREIA; BAPTISTA, 2018) como a política do país mais importante para a Educação Especial na perspectiva inclusiva dos alunos PAEE nessa década.

Quando lançamos as palavras-chave nos *sites* de busca, encontramos muitas pesquisas sobre gestores escolares, geralmente diretores, e poucas referências ao gestor e/ou técnico de Secretaria, ao profissional responsável pela gestão, à implementação e fomentação de políticas e formações dos demais sujeitos do meio escolar.

Apresentaremos um levantamento das produções científicas que nos auxiliaram na reflexão, compreensão e concepção sobre a temática formação continuada na perspectiva crítica. O diálogo se dará entre as produções e outros autores que têm se dedicado a discutir a formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva, com foco na construção de conhecimento com o outro, pensando no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No primeiro mapeamento dos trabalhos, usamos as diferentes combinações das palavras-chave e, posteriormente, filtramos pela grande área as ciências humanas. Nas áreas de conhecimentos, utilizamos os filtros: educação, Educação Especial e todos relacionados com essa temática. Dessa forma, separamos os trabalhos de acordo com o título. Posteriormente, fizemos a leitura dos resumos das pesquisas,

¹¹ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹² <https://search.scielo.org/>

¹³ <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/search>

buscando os trabalhos que mais se aproximaram da nossa temática focando os processos de formação continuada crítico-reflexiva de gestores na perspectiva inclusiva. A seguir, separamos os trabalhos que consideramos colaborar com a nossa reflexão. Apresentaremos, na Tabela 1, o levantamento realizado pelo filtro das palavras-chave no site de pesquisas acadêmicas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Tabela 1– Levantamento da produção na BDTD (2009-2019)

Descritores	Teses	Dissertações
Formação continuada, Educação Especial e educação inclusiva	50	159
Formação continuada, gestão e técnicos de Secretaria	14	81
Formação continuada, gestão e políticas de Educação Especial	28	106
Formação continuada, políticas públicas de Educação Especial e inclusão escolar	30	66
Formação continuada crítico-reflexiva	33	74
Formação continuada crítico-reflexiva de gestores	00	17
Formação continuada de gestores na perspectiva inclusiva	05	20

Fonte: Elaboração própria.

Torna-se importante destacar que algumas pesquisas se repetem em diferentes descritores, porém acreditamos que os números encontrados nos indicam a necessidade de estudos com foco na formação continuada para gestores, uma vez que são esses os profissionais responsáveis pela articulação dos processos formativos para os profissionais da rede de ensino.

Fizemos a busca na revista de Educação Especial (UFSM) que tem a finalidade de publicar somente artigos inéditos na área da Educação Especial. Também pesquisamos no site da Scielo com os mesmos descritores. Apresentaremos, na Tabela 2, o número de trabalhos encontrados em cada site.

Tabela 2 – Artigos em revistas (2009-2019)

Descritores	Scielo	Revista Educação Especial (UFSM)
Formação continuada, Educação Especial e educação inclusiva	806	15
Formação continuada, gestão e técnicos de Secretaria	9123	00
Formação continuada, gestão e políticas de Educação Especial	9123	04
Formação continuada, políticas públicas de Educação Especial e inclusão escolar	184	04
Formação continuada crítico-reflexiva	78	00
Formação continuada crítico-reflexiva de gestores	78	00
Formação continuada de gestores na perspectiva inclusiva	78	02

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com essa tabela, foi no acervo da Scielo que encontramos o maior número de pesquisas sobre essa modalidade. Porém, mais uma vez, alguns trabalhos se repetem nos diferentes filtros, como podemos perceber com números iguais que foram encontrados. Considerando os estudos dos acervos digitais supracitados, selecionamos os textos que mais se relacionam com a nossa temática, que é a formação continuada de gestores de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Assim, seguimos uma ordem para filtragem das pesquisas: título, palavras-chave, leitura dos resumos e leitura dos trabalhos completos. Chegamos, então, à seleção de 20 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, e 22 artigos publicados em periódicos, prezando por aqueles que mais se vinculassem com nosso objetivo de investigação, que é compreender os desafios e as possibilidades de atuação dos gestores e como essas demandas são pensadas para a formação desses profissionais. É esse olhar que compõe a discussão no decorrer deste capítulo.

Organizamos o nosso diálogo em três subcapítulos: o primeiro destina-se a entender o que as pesquisas dizem sobre os gestores de Educação Especial, quem são esses profissionais e os desafios para esse cargo; o segundo busca dialogar com os autores sobre as diferentes concepções de formação continuada, com foco na perspectiva crítica, que é assumida por nós neste estudo; o terceiro subcapítulo objetiva pensar a pesquisa-ação e suas contribuições para a formação de gestores considerando os contextos vividos, partindo da realidade dos envolvidos.

3.1 O GESTOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Uma vez que nosso estudo busca compreender em que medida uma formação na perspectiva crítica colabora com a atuação do gestor de Educação Especial, dialogaremos com as produções científico-acadêmicas a fim de compreendermos quem é esse profissional, pois acreditamos que entender quem é o gestor de Educação Especial tem implicação direta com a formação a ele destinada. Algumas questões são relevantes: quais os saberes necessários ao gestor para que ele exerça essa função? Quem é o gestor de Educação Especial e que formações têm sido pensadas e implementadas para esse profissional?

Destacamos que não temos a pretensão de responder a essas questões, porém são inquietações que se tornaram essenciais em diferentes momentos do estudo, seja na busca de diálogo com outros autores e referenciais teóricos, como trazemos neste momento, seja na produção e análise dos dados. Assim, neste tópico, buscamos, por meio do diálogo, problematizar a identidade e a formação do gestor de Educação Especial.

Os gestores de Educação Especial são os profissionais responsáveis pela coordenação dos setores dessa modalidade nas Secretarias Municipais ou nas redes estaduais de ensino. Esse setor foi consolidado com a Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, normas que determinaram que os sistemas de ensino constituíssem um “[...] setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001b, art. 3º).

Diferentes estudos (JESUS, 2011; LOUREIRO; CAIADO 2013; ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013; FRANÇA; PRIETO, 2018) destacam que, em muitas redes de ensino, não há um setor ou profissional responsável pela Educação Especial, o que dificulta a “[...] implementação de políticas que garantam processos de escolarização às pessoas, público-alvo da Educação Especial” (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013, p. 102). Entendemos, assim, que os gestores municipais ou de setores estaduais das redes de ensino são os profissionais responsáveis pela condução das políticas públicas, visando a garantir a educação como direito de todos (CÔCO, 2014).

Alguns autores (FRANÇA, 2014; MELO, 2016; ROCHA, 2016; QUEIROZ; GUERREIRO, 2019) colaboraram com a nossa compreensão desse setor da Educação Especial, como também com o entendimento de quem é esse profissional. Queiroz e Guerreiro (2019, p. 243, grifo nosso), ao realizarem uma pesquisa na Gerência de Educação Especial (GEE), descreveram que esse setor tem como:

[...] finalidade o planejamento para a formação continuada dos professores [...] cujos responsáveis por essa formação são profissionais com formação acadêmica *stricto sensu*, com Mestrado ou Doutorado; no entanto, **não foi detalhada a área de formação desses profissionais**

As autoras não conseguiram detalhar o perfil dos profissionais que ocupam o lugar da gestão no setor de Educação Especial. Diante disso, a pesquisa de Rocha (2016) apresenta algumas pistas que buscaram descrever esses profissionais que, de acordo com a autora, na maioria das vezes, são pedagogos ou professores licenciados, havendo, ainda, casos de gestores com formação em outras áreas, como Psicologia, conforme identificado em um município em sua investigação. Segundo a autora, os gestores têm cursos de especialização, porém essas formações são voltadas para outras áreas da educação básica, e não para a modalidade da Educação Especial.

Para as autoras (NOGUEIRA, 2012; ALMEIDA, 2019), os gestores de Educação Especial são todos os profissionais que atuam nas Secretarias de Educação responsáveis pelos processos de formação, desenvolvimento e implementação de políticas públicas, além da gestão de recursos humanos e financeiros da área. São profissionais que:

[...] atuam em âmbito de secretarias municipais e superintendências estaduais de ensino [...] com função indispensável no processo de inclusão escolar, visto que são eles que pensam, e instituem política que afetam diretamente a garantia de inclusão escolar nas escolas comuns (NOGUEIRA, 2012, p. 18).

Essa dificuldade para traçar o perfil desses profissionais também aparece na pesquisa de França (2014), que realizou uma entrevista semiestruturada almejando definir os gestores da Secretaria Municipal de Educação que foram considerados como:

[...] os coordenadores e representantes das gerências do ensino fundamental, da educação infantil, da educação especial, da EJA, dos recursos humanos, da área orçamentária e financeira, da gestão democrática e da coordenação técnica de estatística e fluxo escolar (FRANÇA, 2014, p. 195).

Na perspectiva dessa autora, com a qual concordamos, os profissionais técnicos da Secretaria, apresentados como representantes das gerências, são tomados como gestores. Para nós, o gestor de Educação Especial vai se constituindo a partir da sua experiência na gestão.

Entendendo a importância desse setor e dos responsáveis por ele, recorreremos a Ball (2001), que concebe o gestor como a figura central da organização do serviço público. Porém, ele considera que esse profissional é relativamente novo nesse

cenário e precisa de encorajamento, visando à autonomia para que possa, de fato, assumir o seu papel de gerenciar os novos recursos humanos.

Nesse sentido, o gestor é o profissional da educação responsável por assegurar reformas e conduzir políticas para garantir uma educação na perspectiva inclusiva. Sendo assim, interessa-nos compreender quais são os processos de formação continuada que lhe são ofertados. Alguns autores (PANTALEÃO, 2012; NOGUEIRA, 2012; ALMEIDA, 2019) apontam para a escassez de estudos que discutam de forma particular a formação continuada para esses profissionais que atuam na educação, especificamente na gestão da Educação Especial.

Rocha (2016) faz uma reflexão sobre a formação e especialização desse gestor. Segundo a autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, em seu art. 59, III, e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), exigem que os profissionais que atuam com Educação Especial tenham formação específica para a modalidade, “[...] entende-se, desta forma, que tal exigência deveria também ser estendida ao gestor responsável por essa modalidade de ensino no município” (ROCHA, 2016, p. 86).

De acordo com a autora, a função do gestor de Educação Especial tem muitas especificidades da modalidade de ensino que precisam estar claras para esse profissional, pois:

Esse discernimento de termos e, principalmente, de serviços corrobora com a necessidade de formação para os gestores sobre as especificidades dos atendimentos não só pela educação especial como também os atendimentos complementares (ROCHA, 2016, p. 101).

Corroboramos o pensamento da autora sobre a necessidade de se pensar na formação de gestores e variadas especificidades que são exigidas pelo cargo. Para Almeida (2010), é necessária uma formação que ressalte a criticidade, a aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse.

A nossa compreensão sobre formação se respalda no conceito de racionalidade em Habermas (2000), que acredita na expressão e nas atitudes reflexivas, buscando romper com o modelo tradicional de manipulação dos sujeitos, visando a olhar e se colocar de forma crítica perante a sociedade. Para esse teórico,

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. 437).

Dessa forma, a formação continuada pautada na racionalidade proposta por Habermas pretende:

[...] resgatar o poder emancipatório da humanidade, gerando uma transformação social, uma vez que a razão comunicativa visa a uma sociedade em que haja acordo nas tomadas de decisão, nas quais ocorra interação entre as pessoas, eliminando a dominação de uns em função da submissão de outros (CARVALHO, 2018, p. 69).

Nesse sentido, buscamos uma formação continuada realizada em contexto, possibilitando a troca de saberes, que considere os atores envolvidos como produtores de conhecimento, que se efetive por meio do diálogo com o outro, permitindo, assim, que os sujeitos formem suas próprias opiniões nesse espaço de trocas e reflexões. Diante disso, as autoras (BENTO, 2019; SILVA, N., 2019) contribuem com a nossa compreensão para uma formação continuada com os gestores de Educação Especial em contexto, proporcionada pela parceria entre universidade e rede de ensino.

A pesquisa de Silva, N. (2019) aponta para a possibilidade de uma formação pautada no diálogo, na troca, na qual os gestores da Educação Especial, sujeitos pesquisados pela autora, pensaram em estratégias nas quais se destacassem os “[...] planos e métodos para garantir, definir, instituir, proporcionar, fomentar, realizar, promover, estimular, assegurar, prover, implementar, entre outros, formações para os profissionais da rede” (SILVA, N., 2019, p. 133).

Almeida, Rocha e Silva (2012), ao analisarem outras pesquisas no Estado do Espírito Santo, destacam que a formação de gestores públicos de Educação Especial, principalmente da área da inclusão, é um desafio, pois percebemos uma fragilidade dos sistemas de ensino e dos profissionais dessa área na implementação de políticas voltadas para a educação.

Segundo Prieto (2010), o gestor público de Educação Especial é um dos principais atores para a efetivação de políticas públicas de Educação Especial, e o gerenciador é o principal responsável pela formação dos professores. Nesse sentido:

Há muitos desafios a enfrentar para efetivar a política de inclusão escolar e, dentre esses, destaca-se: é preciso implantar políticas de atendimento na

totalidade dos municípios brasileiros; e é necessário aprimorar a definição terminológica, tanto a utilizada para identificar a população-alvo da educação especial, como a compreensão do que significa atendimento educacional especializado, bem como formar os profissionais para atuar em consonância com as demandas manifestadas pela escola inclusiva (PRIETO, 2010, p. 33-34).

Consideramos que as responsabilidades da gestão que são apresentadas pela autora visam à formação e instituição de políticas que garantam a inclusão escolar. Bento (2019) e Melo (2016) nos alertam sobre a falta de formação para esses profissionais, bem como de conhecimentos necessários para essa função.

Conforme Melo (2016, p. 101), “Os conhecimentos sobre gestão e implementação das políticas estão entre os maiores desafios, pois esses profissionais precisam ter conhecimentos para além dos pedagógicos”. De acordo com o autor, é necessário que esse profissional tenha conhecimento de financiamento, gestão de políticas públicas e clareza das políticas votadas para a Educação Especial. Bento (2019, p. 165, grifo do autor) afirma que “[...] é notória a lacuna existente na formação de gestores que atuam em Secretarias de Educação, em âmbito tanto municipal quanto estadual, mas é preciso *‘[...] uma formação, porque a gente está lidando com o sistema, lidando com uma rede inteira’*”.

Essas observações nos levam a refletir sobre as responsabilidades e conhecimentos necessários para ocupar o papel de gestor de Educação Especial. Além dos conhecimentos sobre formação continuada, a autora França (2014) também se preocupa com os conhecimentos orçamentários. Para ela, para exercer o papel de gestor das políticas públicas, torna-se importante conhecer sobre os gastos da modalidade a qual pertence, de modo que possa auxiliar o planejamento e a avaliação, atitude intrínseca ao processo de gestão das políticas públicas.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre a formação e o papel do Gestor da Educação Especial no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, buscando maior interação e articulação entre gestão da educação e dos outros profissionais envolvidos no processo de inclusão. Concordamos com as autoras Givigi e Alcântara (2018, p. 104) quando afirmam:

[...] a necessidade de ampliar o universo de produções acadêmicas no que tange à formação de gestores públicos de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, incorporando a indissociável relação entre teoria e prática, trabalho colaborativo, reflexão crítica, intelectuais transformadores,

nesse emaranhado conceitual e de propulsão da ação formativa, com vistas a alçar processos formativos mais prospectivos e emancipadores.

Nesse contexto, compreendemos que as formações sejam pensadas em parceria, diálogo e colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo. Apoiamo-nos na crítica emancipatória de Habermas (2012), no que se refere à necessidade de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos, de modo que eles possam enfrentar os desafios no cumprimento dos deveres dos seus cargos. Acreditamos que o processo de colaboração, defendido por Carr e Kemmis (1988), possa contribuir para a emancipação desses sujeitos.

A pesquisa de Viegas (2014) também elucida as fragilidades e necessidades específicas de formação para esse profissional da educação. A autora faz uma reflexão sobre a repercussão das políticas nacionais na perspectiva inclusiva, diretamente na atuação da gestão, relacionando, assim, com a pauta de trabalho desse profissional. De acordo com a autora, os gestores precisam desenvolver:

[...] estratégias para se aproximar das propostas do Governo Federal, no intuito de subsidiarem melhorias e infraestrutura física e pedagógica, em formação continuada de professores e em inovação quanto às propostas educacionais para o alunado da educação especial (VIEGAS, 2014, p. 15).

Nesse sentido, torna-se importante pensarmos em uma gestão articulada, organizada, com conhecimento e engajamento sobre inclusão e política. Uma gestão que busque condições para garantir uma inclusão, por meio de parcerias e na luta pela efetivação das políticas públicas na perspectiva inclusiva. É preciso pensar uma formação para esse sujeito que contribua para a compreensão da necessidade de “[...] construir e manter parcerias intra e intergovernamentais, com as demais esferas de governo [...] pela via da gestão de políticas públicas que leve a emanar ações integradas e que alcancem a melhoria da qualidade de vida da população” (BENDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012, p. 22).

A autora Viegas (2014) alerta sobre a importância da atuação do gestor, pois as políticas públicas têm intencionalidades e objetivos que, muitas vezes, não estão tão explícitos, ficando condicionados à interpretação do gestor. A autora defende que os gestores tornem:

[...] a ‘política’ pauta das discussões nas redes de ensino, reflitam coletivamente sobre o tema, impulsionem mudanças a partir das concepções vigentes e aceitas nos diferentes contextos. [...] o olhar do

gestor produz movimentos para diferentes direções, com intenções diferenciadas (VIEGAS, 2014, p. 52).

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada para os gestores públicos de Educação Especial deve buscar a garantia de um espaço para reflexão desses profissionais colaborando com o exercício de sua função e o cumprimento da política na perspectiva inclusiva. Segundo a pesquisa de Martins (2011, p. 224), os gestores reconhecem “[...] que somente a disposição e o compromisso não eram suficientes para a implementação de tais políticas nas escolas; era necessário conhecimento na área”.

Nessa perspectiva, a autora Rocha (2016, p. 151) nos chama atenção para o “[...] desconhecimento dos gestores da Educação Especial em relação aos marcos normativos que direcionam as políticas dessa modalidade de ensino, tanto em âmbito nacional quanto estadual”. Ela ainda enfatiza que:

Esse desconhecimento pode impactar diretamente no atendimento aos alunos e, de forma mais preocupante, nas diretrizes e encaminhamentos da educação especial em âmbito municipal obstaculizando ainda mais a luta pela construção de um sistema educacional realmente inclusivo. A necessidade de formação continuada fica evidenciada não só para os gestores da educação especial, como também para os professores que atuam diretamente com o AEE (ROCHA, 2016, p. 14).

Assim, de acordo com a autora, é indiscutível a necessidade de formação para os profissionais que exercem a função da gestão. As pesquisadoras Almeida, Jesus e Cuevas (2013, p. 101) nos dizem que um dos grandes desafios que têm sido encontrados na Educação Especial refere-se à formação continuada para esses profissionais:

[...] em diversos estados e municípios de nosso país, essa formação tem ficado sob a responsabilidade de instituições que promovem cursos de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação em nível de especialização, em sua grande maioria, na modalidade semipresencial e a distância.

As autoras, ao analisarem os municípios capixabas, relatam que esse ainda é um tema incipiente. Apontaram fragilidades do sistema e dos profissionais que respondem pela gestão, pois “[...] a grande maioria dos municípios não possui um setor de Educação Especial ou responsável pelas ações dessa modalidade. Essa realidade evidenciou dificuldades na implementação de políticas” (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013, p. 101-102).

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário pensar formações que desafiem os gestores a refletir sobre sua prática, sobre a função e o lugar que eles ocupam: uma formação que tenha significado para os envolvidos, que faça sentido no contexto de atuação, uma formação que permita a *autorreflexão* do contexto, buscando, assim, uma compreensão pautada na criticidade e reflexão.

Os autores Silva Júnior e Oliveira (2015, p. 8) afirmam que “[...] a formação de gestores implica o reconhecimento das necessidades educacionais a serem atendidas pelos sistemas de ensino e a qualificação profissional para atuação na diversidade”. Os autores demonstram a importância da atuação desse profissional e do setor que ele representa, pois:

[...] o gestor responsável pela educação especial deve atuar no sentido de dar maior autonomia à área e cooptar recursos financeiros as demais etapas e modalidades de ensino tendo, com isso, melhor condição de lidar com as inúmeras demandas que o processo inclusivo ocasiona. Ou seja, o setor responsável pelas políticas inclusivas necessita ser, antes de mais nada, incluído num contexto maior da educação (ROCHA, 2016, p. 140-141).

Segundo a autora, o setor e o gestor responsável pela Educação Especial precisam buscar a implementação de políticas públicas favorecedoras de acesso, permanência e ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo as autoras Queiroz e Guerreiro (2019, p. 240), a Secretaria de educação é responsável pelas formações e por desenvolverem “[...] ações que orientem as instituições de ensino no processo de estruturação do AEE desde sua concepção, bem como formação continuada para o docente assumir tal função”.

As autoras França e Prieto (2018) apontaram que a compreensão das despesas da Educação Especial é um desafio, o que também foi refletido pelos gestores participantes da pesquisa das autoras, onde destacam:

[...] a necessidade de garantir visibilidade às despesas destinadas a essa modalidade de ensino por meio da desagregação dos gastos com etapas da educação básica e a modalidade educação especial, visto que está vinculada ao orçamento e/ou gastos da educação infantil e ensino fundamental no âmbito dos sistemas de ensino (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 285).

A nossa pesquisa não tem a intenção de aprofundar a discussão de financiamento da Educação Especial, porém nos interessa entender as dificuldades que são encontradas pelos gestores de Educação Especial sobre essa temática. O financiamento aparece como um dificultador para a garantia do processo inclusivo,

uma vez que o gestor precisa entender da verba que é/está disponível para ser usada nessa modalidade.

Segundo Viegas (2014), a compreensão do gestor sobre as despesas com a modalidade da Educação Especial dará visibilidade sobre os gastos e condições de garantir recursos para entender as especificidades dessa área. Nesse sentido, a pesquisa de Prieto e Gil (2011) afirma que a falta de especificação na prestação de contas e/ou balanço financeiro gera invisibilização dos gastos e impossibilita a visualização da necessidade de investimentos para essa modalidade. Compreendemos que a falta de conhecimento financeiro é um dificultador da atuação do gestor, porém é preciso entender que ela:

[...] não se restringe apenas a procedimentos técnicos (embora essa dimensão possa se constituir como um entrave, especialmente se o profissional não tiver formação política, técnica e operacional para dominar esses trâmites e suas consequências), **ou à discussão sobre as vantagens e desvantagens** na desagregação dos elementos de despesas com as modalidades de ensino, no âmbito dos balanços financeiros da administração municipal, **mas também envolvem interesses políticos e econômicos que se beneficiam do não controle dos recursos públicos.** (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 288, grifos nossos).

Segundo as autoras, os gestores apontam a necessidade de desenvolver estudos sobre a rede de ensino, para melhor compreensão das necessidades específicas dessa modalidade, bem como “[...] garantir formação continuada aos profissionais que atuam em secretarias de educação, na tentativa de aprimorar a gestão dos recursos educacionais no âmbito da administração pública” (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 291).

Percebemos que a função do gestor de Educação Especial passa por muitas especificidades e necessidades de conhecimento. Sendo elas: formativas, políticas, financeiras e sociais. Considerando as demandas e responsabilidades desses profissionais, questionamos sobre os poucos movimentos de formação continuada destinada ao gestor de Educação Especial de modo colaborativo para que ele possa exercer a sua função.

As pesquisas analisadas nos mostraram a dificuldade encontrada para que esse profissional possa exercer por completo a sua função como gestor. Uma dessas funções é a oferta de formações continuadas para os profissionais da educação. Nesse sentido, buscaremos dialogar, no próximo item, com autores que nos ajudam

a compreender as diferentes concepções de formação continuada para os profissionais da educação.

3.2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Neste subcapítulo, dialogaremos com autores e pesquisas acadêmicas sobre as diferentes perspectivas de formação continuada considerando a inclusão dos alunos PAEE. É importante destacar que, apesar de o sujeito da nossa pesquisa ser o gestor de Educação Especial, precisamos de algum modo nos remeter à formação continuada de professores, tendo em vista que, em muitas Secretarias de Educação, esse cargo é ocupado por um professor (CÔCO, 2014; FRANÇA, 2014; ROCHA, 2016).

De acordo com Pereira (2002), podemos destacar diferentes modelos de formação para os profissionais da educação que lutam por sua posição hegemônica, por exemplo: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Nesse sentido, buscaremos compreender essas diferentes perspectivas de formação continuada que são ofertadas para os profissionais da educação.

3.2.1 As concepções técnica e prática de formação docente

A concepção da racionalidade técnica é a mais difundida nos modelos de formações. Concebe a atividade profissional como uma solução instrumental de um problema, aplicando uma teoria científica ou técnica para essa finalidade. Assim, a teoria deveria iluminar o sujeito que está sendo formado, cabendo à prática docente o dever de aplicação do conhecimento científico, como “[...] um técnico, um especialista que rigorosamente **põe em prática** as regras científicas e/ou pedagógicas [...] que devem **aplicar** tais conhecimentos e habilidades científicas” (PEREIRA, 2002, p. 22, grifo nosso).

Essa racionalidade técnica ou instrumental é considerada, para Habermas (2012), como um modelo que nega a possibilidade de reflexão e de um olhar mais crítico da sociedade, proporcionando um agir estratégico que normalmente busca atender a

interesses individuais, construindo, assim, relações hierárquicas nas quais uns exercem influência sobre os outros, inviabilizando a autorreflexão.

Reconhecemos nesse estudo a necessidade de rompimento dos modos tecnicistas de formação, pois diferentes pesquisas (POGLIA, 2016; BARBOSA, 2016; CARVALHO, 2018; SILVA, F., 2019) afirmam que o uso da racionalidade técnica utilizada por muitos formadores de professores ainda não foi superado e influencia as ações de formação continuada dos profissionais da educação. Segundo os autores, essas formações tecnicistas são descontextualizadas da realidade das escolas e não atendem às necessidades da maioria dos profissionais.

Poglia (2016), ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, no que se refere à formação de professores, destaca que a própria legislação, ao usar termos como: “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, admite uma interpretação pela “[...] preferência ao aperfeiçoamento de práticas definindo ações meramente técnicas sem mencionar a quem caberá promover essas formações e capacitações” (POGLIA, 2016, p. 81).

No início do século XX, começa uma visão alternativa para se pensar as formações docentes, que é o modelo prático de formação que concebe a educação como um processo complexo. Esse modelo é mais descritivo e interpretativo, compreendendo que as mudanças no contexto só podem ser feitas pelos profissionais na sua prática, que não pode ser reduzida a um controle técnico e/ou mecânico. Dentro da racionalidade prática, surgem algumas compreensões diferentes sobre formação de professores. O autor Pereira (2002) destaca três: o modelo humanístico, o modelo de “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa.

Os três modelos citados pelo autor objetivam superar as barreiras positivistas sobre formação, buscando novas formas de pensar a formação de professores. Gostaríamos de destacar o modelo orientado pela pesquisa, o qual busca ajudar o professor a analisar e refletir sobre a sua prática. Porém, apesar das iniciativas de mudanças, as “[...] organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para

manter seu controle sobre os programas de formação de professores” (PEREIRA, 2002, p. 27).

É importante destacar os limites da racionalidade prática. Nesse ponto, Barbosa (2016) contribui com a nossa compreensão, pois ela analisou a teoria do professor reflexivo nas práticas de formação continuada de professores. Segundo a autora, essa teoria tem influenciado as orientações documentais e legais. De acordo com ela, as formações continuadas focam a prática do professor, mas sem reflexão.

Para a pesquisadora, apesar de os documentos legais orientarem para uma formação que considere a realidade e a prática dos profissionais, o que se encontra são formações pautadas na racionalidade instrumental. Segundo a autora, se:

[...] estivéssemos em um processo de formação continuada de base reflexiva, os professores seriam os sujeitos do próprio processo de conhecimento, mas não é o que acontece. O que acontece é que os professores viram sujeitos que aprendem, e os formadores são os sujeitos que ensinam (BARBOSA, 2016, p. 121).

Concordamos com a autora, no sentido de proporcionar formações continuadas com significado para os envolvidos, considerando os professores como sujeitos de conhecimento e em constante (trans)formação. A pesquisa realizada por Barbosa (2016, p. 137) considera prejudiciais as formações com “[...] foco somente na prática, sem contextualização, sem teoria e sem reflexão sobre a prática, (pois) não se traduz em melhor ensino, mas em formação cada vez mais superficial e acrítica”.

Compreendemos que existe uma intencionalidade no rompimento das formações dos profissionais da educação com a perspectiva técnica. Assim, buscamos entender o que os estudos apontam sobre a concepção crítica de formação docente, pautada na reflexão, que concebe os sujeitos envolvidos como intelectuais transformadores.

3.2.2 A concepção crítica de formação docente: o intelectual transformador e a autorreflexão

Diferentes autores (GIROUX, 1986; ZEICHNER, 2008; CONTRERAS, 2012) nos falam sobre a necessidade de pensarmos em processos formativos que garantam aos profissionais da educação reflexão e criticidade da própria realidade, pois é pela

compreensão da realidade que é possível alcançar movimentos emancipatórios, autônomos, que deveriam:

[...] começar juntamente com essa sensibilidade moral, pelo reconhecimento de nossos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma autoexigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades já libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de autossuficiência para aproximar-se da solidariedade (CONTRERAS, 2012, p. 206).

Para Giroux (1986, p. 15), o “[...] desafio está centralizado na necessidade de desenvolver modos de crítica, moldados em um discurso teórico, que serve como mediador da possibilidade para a ação social e para transformação emancipatória”. Almeida (2004) corrobora essa perspectiva e defende que os processos de formação continuada para os profissionais da educação devem considerá-los como “intelectuais crítico-transformadores”, distanciando-se, assim, de formações com uma “abordagem tecnocrática”.

Assumimos, nesta pesquisa, a premissa indissociável da práxis, pensando nos processos formativos que partam das demandas reais. Segundo Habermas (2013), os interesses que orientam os processos de elaboração de conhecimento não podem reduzir a produção de conhecimento a meras técnicas e procedimentos; é necessário que o envolvido seja desafiado e, “[...] ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social. É importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Nesse sentido, o exercício da função docente necessita de uma compreensão e reflexão sobre a diversidade da realidade, para que eles possam agir como intelectuais transformadores, compreendendo o seu papel de transformador social, exigindo uma “[...] busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Dessa forma, buscamos processos formativos críticos, que visem à autorreflexão com interesse emancipatório (HABERMAS, 2012). A autorreflexão tem a capacidade

de libertar o sujeito da visão engessada que lhe é imposta, eleva-o para um campo de questionamento e de procura de formas de fortalecimento e emancipação.

Essa é a proposta de uma formação continuada na perspectiva crítica, que busque o desenvolvimento profissional para concretização de mudanças que se apresentam como necessárias. Uma formação organizada para “[...] contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa” (VIEIRA; MARTINS, 2013, p. 239).

Pereira (2011, p. 25-26, grifos do autor), ao defender uma formação de professores de cunho crítico, argumenta que a:

[...] educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir -, uma *atividade social* – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual -, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo.

Todos esses contextos históricos, sociais e individuais são chamados por Habermas (2012) de mundo da vida, compreendidos como fonte de um tipo de racionalidade – a racionalidade comunicativa – que é capaz de se opor ao processo de dominação e manter a autonomia dos indivíduos pela busca do entendimento.

Diante disso, assumimos que a formação do gestor de Educação Especial precisa sustentar-se num processo crítico-reflexivo do mundo da vida, na constituição de sua identidade, buscando a autonomia profissional e social, compreendendo que uma formação reflexiva que:

[...] fomenta o desenvolvimento profissional deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p. 541).

O autor defende uma formação que possibilite a reflexão considerando a realidade do professor ou, em nosso caso, do gestor de Educação Especial, devido à importância de “[...] rompermos os elos de uma racionalidade positivista, atrofiada, e avançarmos em busca de uma razão comunicativa, emancipatória e de construção da identidade” (CARVALHO, 2018, p. 124).

Compreendemos, assim, que, num processo crítico, a reflexão se sustenta na origem de seu termo: capacidade de pensar sobre nossos atos, de mudanças e

transformações sociais, sobre intenções e estratégias, potencialidades essas intrínsecas ao ser humano (ZEICHNER, 2009; LIBÂNEO, 2012). Nessa perspectiva, assumimos uma proposta formativa em que a reflexão ocorra com embasamento teórico, pregando a indissociabilidade entre teoria-prática, construindo, então, uma análise crítica, considerando a realidade dos envolvidos.

Almeida (2010, p. 33) esclarece que Habermas “[...] persiste na aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro”, elaborando, dessa forma, uma teoria mais ampla da racionalidade, que é compreendida pelo autor por Teoria Crítica. Essa teoria é a base dos estudos de Carr e Kemmis (1988) que apresentam uma relação entre teoria e prática de forma crítica, objetivando a transformação da educação e da sociedade.

Entendemos esse objetivo de transformação da educação e da sociedade como um processo emancipador dos sujeitos, mas a teoria habermasiana ressalta que “[...] a emancipação só é possível pela mediação de uma teoria crítica que possibilite aos indivíduos as condições para se conscientizarem das limitações e distorções de suas condições de existência” (ALMEIDA, 2010, p. 175).

Nesse sentido, Alves, C. (2018, p. 155), aponta o trabalho coletivo como uma opção de ruptura desse modelo formativo, o qual necessita de “[...] tempo de estudo, de organização, de planejamento e de um espaço apropriado para o grupo”. A pesquisa de Stiegler (2017, p. 105) sinaliza a necessidade de “[...] maior interação e articulação entre gestão da educação e os docentes da rede pública de ensino na mediação e efetivação do processo de inclusão educacional”.

Acreditamos que o profissional da educação nunca estará totalmente formado, por isso a necessidade de formação continuada, pois, a nosso ver, essa formação é inerente à função do educador. Nesta pesquisa, pensamos em formação continuada que possibilite a reflexão-estudo-reflexão, pois:

[...] 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 (PANTALEÃO, 2009, p. 23).

Corroboramos as concepções do autor sobre pensar em processos que permitam as invenções e/ou reinvenção da prática, proporcionados por espaços discursivos nos

quais sejam possíveis um espaço seguro para trocas de informação e interação entre os diferentes sujeitos (HABERMAS, 2012).

Sendo assim, a formação crítico-reflexiva é aquela que supera as questões individuais, exigindo um compromisso coletivo e emancipatório. Assim, esse professor é denominado intelectual crítico-reflexivo (ZEICHNER, 2008; PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 2012), para quem o interesse emancipatório é aquele que reconstrói. Ele explica:

[...] 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).

As teorias habermasianas contribuem com a perspectiva de busca pela autonomia e apontam, como um possível caminho, as trocas entre os diferentes sujeitos, proporcionadas pelo diálogo argumentativo, pela exposição respeitosa das ideias, pela reflexão dos argumentos expostos, compondo a teoria do agir comunicativo (HABERMAS, 2012). Diante disso, visamos a um “[...] processo de autorreflexão coletiva na busca pela superação das tensões vividas, muito delas distorcidas pela lógica positivista que ainda predomina nas práticas educativas” (PANTALEÃO; CELIO SOBRINHO, 2014, p. 175).

Segundo Ghedin (2012, p. 156), “[...] os professores têm a responsabilidade de ter opiniões informadas e critérios de valor argumentáveis, assim como de defendê-los publicamente”, para que, dessa forma, possam compreender e ampliar criticamente a sua atuação. Assumimos, assim, as premissas de Habermas (2012) de construção de conhecimento com o *outro*, com objetivos, relacionando conhecimento, prática, comunicação de forma colaborativa, rompendo com a divisão entre professor e pesquisador acadêmico.

O desafio que Habermas (2012) nos apresenta com sua Teoria Crítica é o de pensarmos essa formação de forma crítica, com todos os seus conflitos, passando por esse processo de reconstrução das condições de formação de um sujeito emancipado. Tomamos, como possibilidade, o conceito do agir comunicativo de Habermas, que defende a interação entre os sujeitos em um espaço livre que permita a formação de consensos.

Segundo Alves, A. (2019), apesar dos avanços nos processos formativos dos professores nas últimas décadas, a educação ainda está distante do esperado no país. O autor aponta a formação continuada como uma possibilidade de contribuição na busca de uma escola pública de qualidade. Pensamos em formações que demandem a “[...] promoção de espaços-tempos de discussão entre os profissionais da gestão escolar em detrimento de formações verticalizadas” (GIVIGI; ALCÂNTARA, 2018, p. 101), uma formação para “[...] contemplar a dimensão pessoal dos educadores e o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa” (VIEIRA; MARTINS, 2013, p. 239).

Sendo assim, a formação precisa ir além da mudança pessoal e profissional, ela precisa compreender e alcançar a reflexão em grupo e se conectar com objetivos mais amplos e/ou com impactos sociais, para não cairmos no erro de achar que, se os educadores,

[...] ao desenvolverem pesquisas sobre suas próprias práticas e, conseqüentemente, ao tornarem-se “mais reflexivos”, necessariamente transformar-se-ão em melhores profissionais e que o conhecimento produzido por meio de suas investigações será necessariamente de grande importância, independentemente de sua natureza e qualidade (ZEICHNER; PEREIRA, 2005, p. 64).

A pesquisa de Alves, C. (2018) buscou identificar uma experiência no campo da formação de professores com indicativos de rupturas no modelo de formação estabelecido. A autora aponta a importância de se pensar no coletivo, defendendo uma formação em contexto por meio da colaboração, um fazer com, como possibilidade de concretizar essas rupturas, de modo que todos se responsabilizem pela sua atuação e formação, como sujeitos de saber, de conhecimento.

Para Nóvoa (1997), é necessária a valorização do professor e uma formação na perspectiva reflexivo-crítica sobre a prática, reconhecendo os saberes decorrentes da prática docente e colaborando com a construção da identidade. Assim, consideramos que a reflexão crítica:

[...] nos emancipa das visões acríticas, 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).

Ghedin (2012) contribui ainda mais com essa perspectiva, ao enfatizar que o compromisso da teoria crítica está além de uma perspectiva de formação, perpassa pelo seu compromisso com a emancipação. Ao conceber que a autorreflexão se interessa pela emancipação do conhecimento, Almeida (2004, p. 55) esclarece:

[...] a ciência social crítica é sustentada pelo *interesse emancipatório* admitindo que a *auto-reflexão* e o *auto-entendimento* podem estar distorcidos pelas condições sociais. Portanto, o uso da capacidade racional de auto-emancipação dos seres humanos só pode ser fruto de uma ciência social crítica, capaz de elucidar essas condições e revelar como poderiam ser eliminadas.

Conforme a autora, os preceitos habermasianos afirmam que existe um interesse natural que se refere à autonomia e à liberdade humana, que vislumbra a obtenção de condições intelectuais e materiais para promover comunicação e interação, mas não de forma alienada. Essa busca pela autonomia e emancipação é defendida por Ghedin (2012, p.161), na figura do intelectual crítico, o qual entende a necessidade de compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática docente, como também a:

[...] emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem naturalmente. A figura do intelectual crítico é assim a de um profissional que participa ativamente no esforço por desvelar o oculto, por desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta a nós como 'natural', por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino atrapalha-se em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo

Segundo o autor, o intelectual crítico preocupa-se com a captação e potência da prática profissional, que supõe um movimento de oposição e resistência da organização de como está escrito o sistema escolar. Em seu entendimento, a aspiração pela emancipação “[...] não se interpreta como conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se” (GHEDIN, 2012, p. 161).

Assim, pela reflexão crítica, os profissionais da educação podem analisar e questionar as estruturas e situações em que estão inseridos, eliminando “[...] a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições” (CONTRERAS, 2012, p. 182). Nesse sentido, os autores Araújo, Araújo e Silva (2015, p. 3), que pesquisaram sobre a formação continuada desde a década de 90, destacam que essa concepção:

[...] vem se constituindo através de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e professores que nos últimos anos vêm buscando reinventar, a partir de estudos, pesquisas e práticas institucionais, uma maneira mais pertinente de formar continuamente os professores, já que o modelo convencional, liberal-conservador, estava sendo bastante questionado, principalmente, pela sua ineficácia.

De acordo com esse estudo, as pesquisas demonstram a necessidade de refletir sobre a perspectiva de formação continuada, pois o movimento na prática foi pouco mudado. As pesquisas analisadas pelos autores buscaram compreender como as Secretarias de Educação vêm formando os seus profissionais e quais são as suas implicações na prática educacional. Os estudos concluíram que:

[...] as Secretarias de Educação se pautam, em grande medida, em uma concepção liberal-conservadora, também denominada de racionalidade técnica, apontando para a necessidade de mudanças dos modelos de formação continuada de seus professores propostos pelo Estado e Município (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 3).

Assim, consideramos necessário compreender os setores responsáveis pela Educação Especial na Secretaria de Educação e os profissionais que ocupam o cargo da gestão. Defendemos uma formação continuada para professores e gestores, na perspectiva crítico-reflexiva, que potencialize esses espaços questionadores, reflexivos, com intenção de mudança, visando à emancipação dos envolvidos. Conforme a teoria habermasiana, a emancipação é “[...] um interesse de independência de todo aquele que está fora, trata-se de buscar um estado de autonomia. A emancipação só é possível mediante a autorreflexão” (ALMEIDA, 2010, p. 135-136).

Entendemos, nesta pesquisa, como necessária a compreensão de concepções de formação de professores, para que possamos entender o pensamento dos gestores acerca das formações que disparam via Secretarias de Educação. Desse modo, acreditamos ser necessária uma formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva, colaborativa, uma formação que problematize que, segundo os pressupostos da ação comunicativa de Habermas (2012), se destaque pela força da argumentação, reflexão e diálogo.

Diante do exposto, buscaremos no próximo item dialogar com pesquisas e teóricos que têm apostado na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação como caminho para a construção de conhecimento e de formação continuada com o outro, e não para o outro.

3.3 A PESQUISA-AÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O debate acerca da formação continuada para os diferentes profissionais da educação tem sido objeto de estudos das pesquisas acadêmicas, buscando colaborar com os processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Diante disso, assumimos, nesta pesquisa, a pesquisa-ação, como perspectiva teórico-metodológica e epistemológica para sustentar a formação continuada e o nosso desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Miranda e Resende (2006, p. 511), a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade privilegiada “[...] para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática”. As autoras ainda ressaltam o papel da educação como prática social, pela qual podemos encontrar as relações entre as ciências sociais e as diversas áreas de conhecimento.

Tendo em vista a importância da educação como papel social e produtora de conhecimento, torna-se relevante considerar as propostas de ações, partindo das demandas que emergem dos contextos estudados, no sentido de repensar as formações continuadas e seus desafios quanto à modalidade Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Diversos autores (PANTALEÃO, 2009; CELIO SOBRINHO, 2009; ALMEIDA, 2010; JESUS; ALMEIDA, 2012; PIMENTA, 2005; ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018; SILVA, F., 2019; SILVA, N., 2019; BENTO, 2019) têm buscado espaços de mudanças nos contextos educacionais, pela via de formação continuada, para professores e gestores da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esses autores têm optado pela pesquisa-ação na construção de um trabalho colaborativo entre universidade e rede de ensino, “[...] na tentativa de um diálogo mais amplo entre instituições formadoras e redes de ensino para assegurar o direito à educação” (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2019, p. 143).

A pesquisa-ação tem sido usada como uma escolha teórico-metodológica para pensar e organizar essas formações que partem das demandas dos contextos vividos, proporcionando uma outra possibilidade de olhar para as redes de ensino.

De acordo com os autores Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação não é somente um conjunto de regras técnicas para se pensar o contexto vivido. Essa perspectiva teórico-metodológica possibilita criar condições necessárias de contínua reflexão entre teoria e práticas sociais. Nesse sentido, a pesquisa-ação tem sido pensada como condição e possibilidade “[...] de articular a reflexão e a ação no contexto da prática educativa” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511).

Assim, a pesquisa-ação é por nós compreendida como uma perspectiva teórica e metodológica que, por meio da articulação, reflexão e ação no contexto, possibilita a construção de conhecimento que, segundo Bento (2019, p. 61), “[...] tem apontado novos/outros modos de construção de conhecimento e sustentado a formação continuada dos profissionais da educação pela via da reflexão/compreensão de suas práticas cotidianas”.

A necessidade da articulação entre as redes de ensino é uma demanda que tem sido apontada em âmbito nacional e internacional (MEIRIEU, 2005). Esse autor destaca que é preciso trabalhar de forma articulada e refletindo sobre a importância de envolver o interior dos sistemas públicos, como também as escolas no debate político, tendo em vista a aposta da educabilidade de todos. Sendo assim, “[...] evoca a importância da articulação com a comunidade educativa, com os serviços e órgãos regionais compromissados em gerar e gerir as políticas públicas e acompanhá-las em ação” (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 3).

É refletindo sobre a formação continuada que promova a educação e educabilidade para todos que os autores levantam algumas questões sobre a garantia legal das formações para professores na perspectiva inclusiva, mas se perguntam sobre as especificidades do cargo de gestor, pois:

Para além, as questões de financiamento da Educação/Educação Especial, do transporte, das atividades intersetoriais, do censo específico da população alvo são ações subjacentes ao cargo de gestores. Sob o impacto de tais responsabilidades, pergunta-se: quem está formando os gestores responsáveis nos sistemas públicos pela realização de tais ações? (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 5).

Nesse sentido, alguns estudos (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018; KUSTER; ASTORI; BASTOS, 2018) refletiram sobre as possibilidades de colaboração pela parceria entre universidade e redes de ensino, trabalhando com a ideia de constituição de grupos, nos quais diferentes sujeitos renunciam a seus interesses individuais em

prol de um interesse coletivo. As autoras Almeida, Silva e Alves (2017) e Silva, F. (2019) sustentam a perspectiva de formação de grupos com base na teoria de Habermas (2013) e na pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988), que destacam o caráter colaborativo e emancipatório desse tipo de pesquisa.

A aposta na parceria entre a universidade e redes de ensino, promovendo o diálogo entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores locais, busca construir processos de pesquisa, objetivando a superação dos “[...] limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo; assim, é possível pensar em alunos e professores como sujeitos de conhecimento” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1103).

Esse processo é sustentado na Teoria Crítica de Habermas (2012), que visa à construção de uma racionalidade reflexiva e crítica, a partir da práxis, com caráter emancipatório. Segundo o autor, essa é a racionalidade comunicativa, que:

[...] 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, p. 38).

Dessa forma, encontramos em Almeida (2016) uma aposta e defesa de grupos de estudo que focam o processo de formação continuada para os profissionais da educação, contribuindo com a elaboração e implementação de propostas e projetos de políticas públicas. A autora propõe que os participantes, de forma processual e colaborativa, compreendam os princípios de aprendizagem em grupo: leitura e aprofundamento da literatura científica, sínteses e reflexões (individuais e coletivas), aprofundamento teórico sobre a autorreflexão-crítica, contextualizando as diferentes realidades (ALMEIDA, 2016).

Assim, um dos maiores desafios do grupo de estudo-reflexão é a articulação entre os diferentes sujeitos e a realidade, buscando (coletivamente) pensar e constituir possibilidades de formação continuada na perspectiva crítica “[...] no processo de produção de conhecimento colaborativo com gestores públicos de Educação Especial, professores/alunos da Universidade e colaboradores externos” (ALMEIDA, 2016, p. 16).

Os grupos de estudo são espaços que buscam a construção de conhecimento coletivo, procurando superar suas subjetividades por meio do diálogo e da exposição de ideias em um espaço sem coações, gerando consensos (BENTO, 2019). É importante destacar que esses espaços não têm a intenção de impor e/ou mudar o posicionamento do outro, mas buscam, dentro das diferenças, encontrar um ponto comum que os una.

Almeida, Silva e Alves (2017) apontam grupos de estudo-reflexão como possibilidade de construção de conhecimento com o outro, considerando sempre a realidade como ponto de partida. Esse movimento marca:

[...] a crença de profissionais, sejam da educação básica ou do ensino superior, na construção de conhecimentos com o outro como possibilidade de constituição de ações formativas que assegurem o direito aos processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1113-1114).

Segundo os autores, esse processo de construção de conhecimento com o outro exige trabalho e dedicação, pois trata-se de um movimento de idas e vindas, em que muitas vezes é preciso recuar e repensar, pois nem sempre se chega a um consenso provisório, o que impulsiona a “[...] busca de entendimento mútuo, a compreensão do nosso lugar e do outro na pesquisa” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 114). Afirmam também que, apesar das dificuldades, essa aposta na pesquisa-ação assumida pelos grupos de estudo-reflexão traz avanços na formação e na construção de conhecimento, pois impõe a *implicação* dos pesquisadores (BARBIER, 2007) e converte os atores em autores no processo de construção (CARR; KEMMIS, 1988). Assim, todos os envolvidos elaboram juntos as propostas de formação continuada refletindo sobre os seus contextos.

Almeida, Bento e Silva (2018) analisaram o movimento do grupo de gestores e as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva. Para as autoras, os gestores tanto atuam na construção e produção dos textos, como também colocam em prática as políticas de formação continuada e seus diferentes modos de conceber políticas, utilizando em seus contextos os pressupostos da racionalidade comunicativa.

Do ponto de vista das autoras, para considerar os gestores como construtores de conhecimento, é preciso se aprofundar nas “[...] concepções teórico-conceituais

sobre práticas de formação continuada na articulação constante com as práticas vivenciadas” (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018, p. 260). De acordo com a teoria habermasiana, esse procedimento possibilita a aproximação entre teoria e prática, conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro. Dessa forma, os gestores podem concretizar:

[...] outros modos de conceber o espaço de produção de políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pautada pela racionalidade comunicativa, que promove diálogo e entendimento (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018, p. 272).

Os gestores constroem propostas de formação continuada com os profissionais de suas respectivas redes de ensino utilizando a autorreflexão, pois eles querem elaborar uma proposta:

[...] contínua de formação para os municípios, por meio da qual o próprio município reconheça essa necessidade e a inclua na política municipal de forma perene. No movimento do grupo de estudo-reflexão aconteceram vários encontros para aprofundar estudos e debates de literatura científica, bem como de referenciais teórico-metodológicos. Nesse contexto, partindo da necessidade do grupo em materializar a proposta de política de formação continuada, foi preciso entender “como” formular uma política de formação e ‘qual’ perspectiva de formação continuada era sustentada pelos gestores (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018, p. 267).

Esse processo vivido nos mostra possibilidades para a “[...] construção de conhecimentos sustentados por um paradigma da ação comunicativa”, possibilitando a construção de políticas públicas baseadas na “[...] cooperação entre municípios e Estado, e para isso seria preciso uma colaboração efetiva entre os gestores e mais profissionais” (ALMEIDA; CAETANO, 2015, p. 4).

Afirmam os gestores que a parceria entre universidade e rede de ensino mudou a forma de reconhecimento desses profissionais. Agora, “[...] de meros espectadores e receptores os gestores passam, então, a protagonistas da autorreflexão em que todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimentos” (FORNACIARI *et al.*, 2018, p. 206). Segundo os autores, a formação continuada nas redes de ensino organizadas por esses gestores, utilizando a pesquisa-ação colaborativo-crítica:

Tem-se mostrado espaço de (re)construção/reflexão das práticas pedagógicas e conseqüentemente das ações educativas de maneira coletiva, instigando a novos olhares voltados para as possibilidades, ressignificando pensamentos voltados às limitações, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem (FORNACIARI *et al.*, 2018, p. 213-214).

Diferentes estudos (BENTO, 2019; SILVA, N., 2019; SILVA, F., 2019) destacam a colaboração entre universidade e redes de ensino, utilizando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica para organizar as demandas apresentadas nos contextos. A pesquisa de Silva, N. (2019) buscou compreender o trabalho da gestão de Educação Especial por meio da colaboração crítica na criação de movimentos para a formação continuada com/para os profissionais da rede municipal de educação de Marataízes/ES na perspectiva da inclusão escolar. A autora informa que foi um desafio a compreensão das demandas que emergiam da rede municipal e a parceria entre universidade e rede de ensino foi fundamental, possibilitando:

[...] uma relação entre pesquisadores e participantes de forma partilhada, colaborativa, dialógica e não hierárquica, em que todos, ao se implicarem no processo, desde a compreensão da realidade até as contribuições que ele possibilitava aos envolvidos, assumiam papéis diversos, dadas as transformações que ocorriam quanto a alguns conceitos e perspectivas (SILVA, N., 2019, p. 192).

Assim, de forma colaborativa, foram criados grupos de estudo-reflexão no município possibilitando a compreensão do contexto vivido e refletindo, coletivamente, sobre as possibilidades que emergiam do contexto. Para Silva, N., a prática de grupos de estudo-reflexão tem sido apontada como uma estratégia de formação usada no grupo de pesquisa da universidade, bem como nas redes de ensino.

A parceria com a rede de ensino de Marataízes/ES, além da formação continuada, inspirou também a colaboração para a construção de políticas de formação continuada de profissionais da educação, considerando a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Marataízes/ES, o que foi o desafio da pesquisadora Bento (2019).

A autora pontua a necessidade de formação continuada dos profissionais da rede de ensino e de políticas públicas para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Destaca o potencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica na formação continuada dos profissionais da rede de ensino, como também na construção de políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva, uma formação pautada na racionalidade comunicativa de Habermas (2002).

No movimento de pensar formação continuada, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a pesquisadora Silva, F. (2019) buscou 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. A pesquisadora construiu uma formação continuada para os profissionais da educação de uma escola municipal da Serra/ES.

Nesse contexto, a autora constituiu um grupo de estudo-reflexão com os profissionais da escola, proporcionando um espaço discursivo, possibilitando, assim, repensar suas próprias práticas e construir conhecimento com o outro, transformando concepções e práticas na perspectiva inclusiva. Importante destacar nessa pesquisa, que, além das possibilidades de diálogo e construção de formação na escola, a autora mediu a aproximação do Setor de Educação Especial do município da Serra/ES para integrar o grupo de pesquisa na universidade. Essa aproximação já tem mostrado resultados, como um grupo de estudos dentro do setor de Educação Especial, e mais uma pesquisadora colaboradora voltada para esse processo reflexivo.

Com base nos trabalhos que aqui foram apresentados, acreditamos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem possibilitado a construção de conhecimento com o outro e contribuído com a luta por uma política pública de formação na perspectiva inclusiva e no “[...] processo de emancipação que tem sido trilhado durante o percurso do grupo de estudo-reflexão e sua visão do que é ser [...] gestor municipal de Educação Especial” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, J. 2018, p. 129).

Diante do exposto, buscaremos no próximo capítulo dialogar com o referencial teórico que sustenta a nossa pesquisa, procurando, assim, definir os conceitos habermasianos que colaboraram com a nossa compreensão de formação continuada e de construção de conhecimento.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO

Neste capítulo, abordamos o referencial teórico-metodológico e epistemológico que sustenta o nosso estudo, de modo a problematizar os conceitos e concepções que fundamentam nosso processo de pesquisa e nossas análises, no desafio de refletir sobre as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a formação de gestores de Educação Especial. Organizamos o capítulo em dois tópicos: no primeiro, trazemos as contribuições de Habermas para pensarmos uma outra racionalidade; no segundo, buscamos estabelecer significados e reflexões entre os pressupostos habermasianos, a pesquisa-ação crítica proposta por Carr e Kemmis (1988) e o nosso estudo.

4.1 A RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE HABERMAS

Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão que dedicou sua vida ao estudo da democracia, utilizando suas teorias para defender o direito de participação dos diferentes sujeitos na sociedade. Habermas é um teórico vivo, atual e que nos ajuda nesse processo de autorreflexão, apontando uma reflexão crítica da realidade, como possibilidades para os desafios que têm nos atravessado politicamente nos processos formativos dos profissionais da educação.

Trata-se de um teórico da Escola de Frankfurt, que se dedica a enfatizar a importância do pensamento crítico, considerando que o argumentando é uma:

[...] característica construtiva de luta pela auto-emancipação e pela mudança social. Além disso, seus membros argumentaram que era nas contradições da sociedade que se poderia começar a desenhar formas de investigação social analisassem a distinção entre *o que é e o que deveria ser* (GIROUX, 1986, p. 23, grifo do autor).

Apesar de Habermas não ser um teórico da educação, ele nos auxilia no enfrentamento de questões educacionais com diferentes abordagens, possibilidades e desafios, posicionando-se contrário ao conhecimento positivista das ciências naturais, que defende um saber único e superior, lógica essa que tentamos romper nos processos de formação dos profissionais da educação. Para esse autor não

podemos considerar um único tipo de conhecimento, pois os interesses individuais e naturais são diferentes. Ao corroborar essa ideia, 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.

Dando seguimento aos seus antecessores da escola de Frankfurt, Habermas (2012) propõe em sua teoria a construção de uma racionalidade com criticidade, que não aceite tudo como é posto. Defende uma racionalidade que leve os sujeitos e/ou a sociedade a agir com base em acordos, e não por dominação e/ou submissão, uma racionalidade que proporcione a emancipação, a racionalidade comunicativa.

Carvalho (2018, p. 70) nos mostra com mais clareza que essas diferentes características, “[...] desse novo modelo de comunicação em oposição ao agir estratégico, característico do modelo instrumental”, buscam avançar em processos formativos que considerem as diferentes vozes e experiências pela perspectiva comunicativa, visando, dessa forma, à emancipação desse profissional. A autora Dib (2013) trouxe em sua pesquisa um quadro que nos ajuda a diferenciar o: agir comunicativo do agir estratégico.

Quadro 1 – Agir comunicativo X agir estratégico

Agir comunicativo	Agir estratégico
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ênfase no sentido do que foi proferido; ✓ Os sujeitos coordenam seus planos de ação mediante o entendimento mútuo lingüístico, utilizando as forças ilocutórias próprias dos atos da fala; ✓ A ação regulada por normas orienta as ações dos atores de um grupo por valores comuns, que exprimem um acordo existente no seio do grupo; ✓ Os atores são locutores e ouvintes que se referem a algo no mundo objetivo, social ou subjetivo, fazendo valer suas pretensões de validade recíprocas passíveis de serem aceitas ou contestadas; ✓ A linguagem natural é usada como meio de transmissão de informações e como fonte de integração social; ✓ Ao agir comunicativamente, o sujeito experimenta seu mundo da vida como um todo, compartilhando-o intersubjetivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ênfase na intenção do agente; ✓ Os sujeitos coordenam seus planos de ação mediante influência recíproca, assim, neste caso em que a linguagem não é empregada comunicativamente, mas orientada a conseqüências, as perlocuções são mais adequadas; ✓ No sentido objetivo, pode-se alcançar o consenso por meio de coação, indução, intervenção externa, gratificações etc.; ✓ Os participantes da ação aparecem apenas como fatos sociais – objetos que podem ser influenciados ou induzidos para que apresentem determinadas reações; ✓ A linguagem natural é usada apenas como meio de transmissão de informações; ✓ O mundo da vida é neutralizado quando se trata de vencer situações relacionadas ao agir orientado para o sucesso.

Fonte: Dib (2013, p. 51).

Nota: Adaptado de Habermas, 2004b; Habermas, 2010.

De acordo com Habermas (2012), a racionalidade técnica subsidia um agir estratégico, com um objetivo determinado e sem considerar o coletivo. É construído por meio de relações individuais, em que um sujeito influencia o outro, impossibilitando, dessa forma, as trocas e a possibilidade de autorreflexão. Nesse sentido, os professores são vistos “[...] como um técnico que deve colocar em prática as regras e estratégias científicas e/ou pedagógicas” (ALMEIDA, 2010, p. 20). Trata-se de uma concepção individualizada, sem trocas, que tem um objetivo determinado, dificultando o processo emancipador dos sujeitos envolvidos.

A racionalidade técnica atua por um posicionamento positivista que desconsidera “[...] a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano” (MUHL, 2011, p. 1043-1044). O autor, ao dialogar com Habermas (1982), observa a necessidade de uma nova relação entre teoria e prática, de forma que os sujeitos envolvidos possam “[...] explicitar sob que aspectos o conhecimento se vincula a interesses antropológicos e aos desejos da emancipação da humanidade” (MUHL, 2011, p. 1044).

Pensar nesse rompimento da racionalidade técnica nos faz refletir sobre os processos de formação continuada que são oferecidos aos profissionais da educação. Concordamos com Carvalho (2018, p. 67) quando nos diz que temos nos

[...] deparado com modalidades de formação ligadas a uma abordagem instrumental, com propostas formativas previamente elaboradas, desarticuladas dos interesses dos docentes e com ênfase no não acolhimento da intersubjetividade dos indivíduos

Nesse sentido, acreditamos na necessidade de uma formação com significado para os envolvidos, que parta das demandas deles, em que todos tenham direito à fala, possam se expressar e opinar de forma crítica. Segundo Almeida (2010), para proporcionar a criticidade, é necessário aproximar a teoria da prática, o conhecimento do interesse, sem prejuízo um do outro. Para Habermas (2000, p. 143), “[...] 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”.

Dessa forma, cada sujeito é atravessado por questões relacionadas com seu mundo da vida que, de acordo com a perspectiva habermasiana, é composto pelo contexto social, cultural, crenças e costumes dos indivíduos. Assim, quando buscamos a tomada de decisão entre diferentes sujeitos, para superar os interesses subjetivos e individuais, encontramos 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, 2004a, p. 107).

Estamos passando por um momento político no Brasil em que o diálogo, a reflexão, o questionamento e a comunicação estão sendo questionados; os meios e modos de comunicação e expressão estão sendo desqualificados. Acreditamos que os pressupostos habermasianos contribuem na compreensão dos impactos que as mudanças políticas têm na atuação do gestor de Educação Especial, que refletem na formação continuada desse profissional.

Nesse sentido, consideramos que Habermas (2012, 2013, 2014) tem muito a contribuir com seus conceitos de discurso, racionalidade comunicativa, agir comunicativo, entendimento mútuo e consenso provisório. Tais conceitos nos ajudam a refletir sobre a importância da comunicação, do saber ouvir e se colocar, buscando o entendimento mútuo para garantir o Estado democrático em todos os níveis da nossa sociedade, nos quais a educação não se isenta. De acordo com esse autor, o conceito da 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, p. 38).

Para esse teórico, a racionalidade comunicativa, expressa pela linguagem, pode fazer com que diferentes sujeitos cheguem a um entendimento mútuo, pois nos dá a possibilidade de trocas, reflexões, argumentos, mas sem a intenção de fazer o outro mudar de ideia, mas, sim, refletir sobre o que está posto.

Com essa intenção, Habermas (2013) se afasta das ações instrumentais e técnicas, pois elas “[...] implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e

máximas gerais: estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso” (HABERMAS, 1968, p. 57). Para esse teórico, as ações instrumentais são acríticas, com uma racionalidade atrofiada, impossibilitando a autorreflexão. Elas insistem nos movimentos em que um somente ensina e o outro aprende, sem trocas, sem valorização do conhecimento do outro (ALMEIDA, 2004).

Segundo o autor, é importante destacar que essa racionalidade comunicativa precisa acontecer em um espaço no qual todos os sujeitos se sintam “seguros” para falar e colocar suas ideias e pontos de vista; um espaço onde ninguém seja coagido, pois não tem um lado certo ou errado, não tem um detentor do saber. É necessário, para tanto, que não haja interesse de dominação entre os participantes.

A defesa da racionalidade comunicativa para Habermas (2012) se dá entre diferentes sujeitos que, apesar de terem diferentes ideias e experiências, elas precisam ter um objetivo comum, pois é de acordo com esse objetivo que elas podem se constituir como grupo e/ou comunidade.

Nesse sentido, a racionalidade comunicativa possibilita a construção de um agir comunicativo, o qual, nessa relação entre os sujeitos, tem espaço para críticas, reflexões, trocas, um espaço dialógico e consenso. Nesse caso, de acordo com Almeida (2010), esse consenso não se trata de um único entendimento sobre alguma questão, mas sim um entendimento mútuo, em que os sujeitos envolvidos, apesar de terem opiniões diferentes, traçam um acordo provisório, um ponto comum entre eles:

Para Habermas, o caminho mais indicado para o enfrentamento dos desafios educacionais da contemporaneidade é o fortalecimento da comunicação não-distorcida dos indivíduos, que deve sempre pressupor a busca permanente do entendimento mútuo (GOMES, L., 2009, p. 246).

É por meio dessa racionalidade comunicativa, da possibilidade de trocas sem imposição, sem autoritarismo e sem dominação, que Habermas (2004b) procura restaurar a criticidade desses sujeitos, pela da troca, pelo diálogo, pela reflexão e pelo discurso. Para o autor, o discurso é um modo de expor suas ideias e seus pontos de vista com argumentação, de tal forma que o ouvinte aceite o que está sendo posto, e ambos possam concordar mutuamente.

Nesse sentido, ele defende uma fala com fundamentos, não podendo ser um discurso vazio, como temos presenciado diariamente no contexto político nacional, pois o argumento não pode ser baseado no “achismo”. Segundo Habermas (2004a), entender a razão humana, com uma racionalidade ampla, dialógica, por meio da teoria do discurso abre espaço para “[...] uma concepção da moral, do direito e da democracia” (HABERMAS, 2004a, p. 8).

Assim, buscamos, em nossa pesquisa, a criação dos espaços discursivos (ALMEIDA, 2010; CARVALHO, 2018; SILVA, F., 2019). Compreendemos que nesses espaços, os sujeitos envolvidos, por meio da racionalidade comunicativa, podem expor suas ideias, opiniões e pensamentos pela fala ou textos escritos, possibilitando as trocas e reflexões sobre os diferentes modos de pensar uma sociedade democrática e com igualdade.

Segundo Habermas (1989), para que o discurso ocorra de maneira democrática, todos os envolvidos podem expor suas opiniões, sem coerção e coação de suas ideias fundamentadas em argumentos. Dessa forma, acreditamos que as regras necessárias para a constituição dos espaços discursivos precisam ser conversadas e entendidas por todos os participantes, de modo que nenhum sujeito se sobreponha ao outro e todos tenham o seu direito de fala garantido.

Entendemos que, pelo discurso, os envolvidos podem chegar a um *consenso provisório*, em que cada um expõe os seus pensamentos e, por fim, os participantes fazem a opção pelo melhor argumento. Esse entendimento e decisão conjuntos sobre o melhor argumento e exposição de ideias é o que chamamos de *entendimento mútuo*, pois:

O fortalecimento da competência comunicativa permite-nos participar, de forma mais reflexiva, crítica e ativa, das questões que afligem a sociedade. Se pretendermos superar a desigualdade que gera a exclusão das pessoas que não têm acesso ao universo cultural global, devemos pensar sobre que tipos de habilidades estão sendo desenvolvidos nos contextos formativos e se, com isso, é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória que busca coordenar as ações, tendo em vista o entendimento mútuo (GOMES, L., 2009, p. 248).

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS PARA A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Os pressupostos habermasianos sustentam a nossa pesquisa e nossa busca por uma outra lógica de construção de conhecimento, com a criação e defesa dos espaços discursivos sem coações, sem imposições, em que todos tenham direito de fala, para que, dessa forma, possamos alcançar o entendimento mútuo, buscando romper com a racionalidade técnico-instrumental. Concebemos, assim, a racionalidade comunicativa como um diálogo “[...] entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro” (HABERMAS, 2002 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 33).

Baseado nos pressupostos do agir comunicativo, na busca pelo entendimento mútuo, o Grufopees tem teorizado o conceito de grupo de estudo-reflexão, especialmente a partir dos estudos realizados com os gestores públicos de Educação Especial. O grupo de estudo-reflexão sustenta-se nos pressupostos habermasianos e nas funções mediadoras entre teoria e prática:

A mediação da teoria e da práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem esses processos; a seleção das estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas e, no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2000, p. 41).

Nesse sentido, o grupo de estudo-reflexão toma como princípio a construção de processo formativo em conjunto, entre pesquisadores e gestores, tornando-se necessário o aprofundamento na concepção de mediação, de modo que todos pudessem participar de todo o processo. Assim, o grupo de estudo-reflexão foi, formado por pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores que elaboraram “[...] juntos novas propostas políticas de formação continuada [...] tendo em vista a formação pela via de um grupo de estudo-reflexão, com base na metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1114).

Nesse sentido, tanto o grupo de estudo-reflexão, como também a nossa pesquisa assume que a racionalidade comunicativa, presente na formação dos gestores de

Educação Especial, se materializa no conceito de discurso em Habermas, requerendo condições específicas para que ele ocorra. São elas:

- (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 conceito de discurso poderá ser considerado somente se o ambiente de comunicação estiver livre de coações e restrições, um espaço no qual os envolvidos possam se expressar livremente. Segundo Almeida (2010) e Carvalho (2018), esses espaços nos quais os participantes estão livres para expor seus pensamentos, seja pela fala, seja pela escrita, são considerados pelas autoras como espaços discursivos, que possibilitam:

[...] instantes de trocas que nos remetem aos modos de pensar de uma sociedade de igualdade e democracia. Nos momentos de discursos, as regras que os geram precisam anteceder as práticas discursivas, a fim de não exercerem influência sobre os envolvidos (CARVALHO, 2018, p. 72).

Nessa linha, Bannell (2006) considera que o processo de aprendizagem e de conhecimento não se dão sozinhos, revelando, de acordo com Silva, F. (2019, p. 83), o seu “[...] caráter crítico e coletivo dessa relação reflexiva, ou seja, da autorreflexão”. A autora, ao dialogar com Carr e Kemmis (1988), ainda defende que:

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 (SILVA, F., 2019, p. 83).

Assumindo a crítica e a autorreflexão pelos pressupostos habermasianos, alguns autores (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, SILVA, F., 2019) adotam o termo autorreflexão colaborativo-crítica, o qual corroboramos, 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 nexos 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).

Defendemos, assim, uma formação que supere a separação entre teoria e prática, que almeje a emancipação dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que essa formação seja possível por meio da utilização dos espaços discursivos defendidos neste capítulo, nos quais sejam consideradas as falas, experiências, bem como as dúvidas, aflições e dificuldades, buscando proporcionar uma autorreflexão crítica coletiva, visando a uma formação e transformação da realidade.

Diante do exposto, acreditamos que os gestores, integrantes do grupo de estudo-reflexão, têm buscado, nesse espaço de institucionalização e organização do Fórum de Gestores de Educação Especial, o fortalecimento das políticas públicas de Educação Especial contra as tentativas do desmantelamento que vem sendo imposto pelo Governo Federal, pela via dos espaços discursivos, sustentado pela perspectiva metodológica assumida pelo grupo de estudo-reflexão. Apesar das diferenças locais, os gestores encontraram o seu objetivo comum, que é a defesa da inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola comum, e se juntaram para estudos, entendimento e fortalecimento desse grupo.

O espaço do Fórum de Gestores de Educação Especial tem se constituído como um importante fomentador e articulador de políticas, bem como um indicador de processos e necessidade de formação para os gestores públicos de Educação Especial. Dessa forma, interessa-nos nesta pesquisa, compreender como esse processo formativo dos gestores de Educação Especial, por meio dos pressupostos habermasianos, tem se dado durante esses anos, considerado por nós como um disparador de ações formativas e políticas no Estado do Espírito Santo.

Acreditamos que os pressupostos habermasianos apresentados neste capítulo primam pela comunicação e aprendizado com o outro, contribuindo com a formação, o debate e a defesa da política na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, apresentaremos, no próximo capítulo, a perspectiva teórico-metodológica do estudo e os processos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

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

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (GUIMARÃES ROSA, 1979¹⁴).

A pesquisa, como parte da vida, também exige coragem, em especial, quando se tem, no lugar de objetos de pesquisa, sujeitos participantes buscando valorizar suas vozes. A pesquisa-ação colaborativo-crítica, perspectiva teórico-metodológica assumida nesta investigação, promove esse movimento próprio da vida, em que o pesquisador se envolve ativamente com os participantes-pesquisados: a pesquisa esquenta, esfria, aperta, afrouxa, sossega e desinquieta, independentemente da nossa vontade.

Buscamos, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, baseada nos pressupostos da teoria crítica de Habermas (2012, 2013, 2014) e na colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988), compreender nosso problema de investigação. Apostamos, portanto, no discurso e na autorreflexão crítica para alcançar o entendimento mútuo e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Apresentaremos, neste capítulo, a trajetória da pesquisa, destacando sua natureza, sujeitos-participantes, procedimentos metodológicos, instrumentos de produção de dados e análise de dados.

5.1 A NATUREZA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Neste estudo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, pois “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). A pesquisa qualitativa busca uma exploração das opiniões e representações sociais do tema que pretende investigar, porém não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e

¹⁴ GUIMARÃES ROSA. **Grande sertão**: veredas. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (GOMES, 2010).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica está inserida nesse universo na medida em que envolve sujeitos-participantes, de modo que suas opiniões, valores e aspirações influenciam diretamente seu desenvolvimento. Essa perspectiva teórico-metodológica produz um montante significativo de dados, o que se constitui em um desafio para o pesquisador que precisa fazer escolhas, dentre as diferentes falas, visões e demandas que emergem. Tais escolhas demandam atenção e precisam estar comprometidas com a descoberta de um objetivo comum.

De acordo com Barbier (2004, *apud* JESUS, 2008, p. 147), a pesquisa-ação “[...] expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e fazer pesquisa em ciências humanas, [pois representa] uma ação deliberada de mudança no modo de olhar e produzir conhecimento sobre a realidade social”, configurando-se como “[...] uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática” (p. 147). Falamos, assim, de uma pesquisa-ação crítica, que busca um:

[...] mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as **mudanças negociadas e geridas no coletivo**. Nessa direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem o caráter de criticidade. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de **reflexão-ação coletiva**, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 148, grifos nossos).

Dessa maneira, com a colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e participantes, conforme temos em Carr e Kemmis (1988, p. 174), desejamos com a pesquisa-ação, “[...] 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”. Ao assumir caráter dialógico e colaborativo, tal metodologia articula os saberes científicos com aqueles oriundos da prática cotidiana, levando os participantes da pesquisa a se constituírem também como investigadores de seus próprios contextos, de suas próprias práticas.

Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação apresenta-se como uma maneira de fazer pesquisa com o outro, de forma que todos reflitam criticamente sobre suas práticas, construindo, assim, outras/novas possibilidades de trabalho, em que todos fazem parte e participam desse processo, não como coadjuvantes, mas como autores das decisões e da própria investigação.

A pesquisa-ação é, portanto, um processo formativo para todos os envolvidos. Concordamos com Freire (2003, p. 39), quando destaca que na formação “[...] o momento fundamental é a da reflexão crítica sobre a prática”, portanto, para repensar essa prática, consideramos ser necessário recorrer a um processo de autorreflexão de forma colaborativa.

Reconhecemos como cerne da pesquisa-ação colaborativo-crítica o processo de autoformação, pois, no movimento de indagação crítica, refletimos sobre o que está posto e podemos, então, produzir novos olhares sobre o contexto, de forma que haja uma reflexão colaborativo-crítica sobre a prática, reconhecendo que teoria e prática são indissociáveis (CARR; KEMMIS, 1988).

Acreditamos que esse processo de colaboração e contribuição entre os envolvidos seja fundamental para os movimentos de inclusão na escola, pois, de acordo com Vilaronga e Mendes (2014), os profissionais da educação que atuam individualmente não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência.

Sendo assim, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, procuramos provocar os profissionais para trocar experiências, seus pontos de vista, seus medos e anseios, proporcionando, dessa forma, um processo de reflexão-ação-reflexão crítica, buscando transformar a prática e experimentar outras alternativas em sala de aula para promover um ensino que considere a diversidade dos alunos (ALMEIDA; LORETO, 2008). Nesse sentido, a perspectiva aqui assumida, ao reconhecer:

[...] os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os

profissionais que dão concretude aos processos de ensino (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 785).

Nesse sentido, é necessária a construção de conhecimento com o outro. É preciso que, no lugar de um sujeito sozinho, haja espaços de comunicação, de trocas de experiências, de práxis de trabalho relevante para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (HABERMAS, 2000, *apud* ALMEIDA, 2010).

Segundo Almeida (2010), é por meio do entendimento mútuo, do diálogo aberto, que o processo de construção de conhecimento vai acontecendo, pois a teoria e a práxis de trabalho são indissociáveis. Nesse sentido, para a constituição da colaboração do grupo que está em formação, torna-se necessário que eles encontrem objetivos em comum em uma situação de interesse, pontos que unam os sujeitos para refletirem juntos sobre possibilidades de intervenções, trocas de experiências, movimentos em que um contribui com a práxis do outro, em que haja reflexão-ação-reflexão.

5.2 OS PARTICIPANTES COAUTORES DA PESQUISA

Nosso estudo tem os gestores públicos de Educação Especial das Secretarias Municipais de Ensino do Espírito Santo como participantes dos processos de compreensão e transformação da realidade por meio da colaboração. Consideramos gestores aqueles profissionais que ocupam o cargo de coordenador dos setores de Educação Especial e/ou inclusão escolar. Vale considerar que, em muitos municípios do Estado, profissionais de outros setores atuam em colaboração direta com esses coordenadores. Para este estudo, consideramos gestor aquele que compõe a equipe administrativa das Secretarias.

Diretamente, estão envolvidos, em todo o processo investigativo, os gestores do Colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial. O colegiado é responsável pela organização e mobilização das plenárias, tendo em vista as demandas apresentadas por todo o grupo presente nos encontros do Fórum de Gestores de Educação Especial (Forgees). Retomaremos a função do colegiado em outro momento deste texto.

O colegiado do Forgees foi instituído em 2018, por meio de uma plenária na qual se elegeu um grupo de gestores representantes dos municípios capixabas. Buscou-se, com a formação desse colegiado, ainda em plena atuação, garantir uma representatividade das regiões do Espírito Santo, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Participantes/coautores da pesquisa

REGIÃO/MUNICÍPIO	FORMAÇÃO	CURSO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR (ESPECIALIZAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO, MESTRADO OU DOUTORADO)	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA
Gestora da Educação Especial – Região Serrana	Normal superior	Pós-Graduação em Educação Especial	17 anos
Gestora da Educação Especial – Região Serrana	Pedagogia	Pós-Graduação em Educação Especial	17 anos
Doutorando – Região Serrana	Psicologia	Mestrado em Psicologia Institucional	7 anos
Gestora da Educação Especial – Região Serrana	Pedagoga	Pós-Graduação em Infância em Educação Inclusiva	30 anos
Gestora da Educação Especial – Região Metropolitana	Pedagogia	Pós-Graduação em Educação em Psicopedagogia	15 anos
Assessora da Educação Especial – Região Metropolitana	Pedagogia	Pós-Graduação em Educação Inclusiva	24 anos
Gestora da rede Estadual de Educação – Região Metropolitana	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia; Educação Especial na perspectiva inclusiva, educação infantil, língua espanhola e cultura hispânica; Mestrado em Psicopedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	20 anos
Gerente da Educação Especial – Região Metropolitana	Pedagogia	Pós-graduação em Educação Especial e Gestão Educacional	8 anos
Técnica da Educação Especial – Região Metropolitana	Pedagogia	Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado e Mestranda na Linha de diversidade	10 anos
Gestora da Educação Especial – Região Metropolitana	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar Integradora, Inspeção e Orientação Educacional	12 anos
Gestora da Educação Especial – Região Sul	Normal superior com complementação pedagógica	Especialização em Gestão Escolar Integradora, Inspeção e Orientação educacional.	20 anos
Gestora da Educação Especial – Região Metropolitana	Pedagogia	Pós-Graduação em Supervisão Escolar e em Atendimento Educacional Especializado	19 anos

Fonte: Elaboração própria.

5.3 MOVIMENTOS DE COMPREENSÃO E COLABORAÇÃO COM OS GESTORES

O processo desta pesquisa-ação colaborativo-crítica teve início em outubro de 2018, tomando dois movimentos concomitantes: a compreensão da trajetória formativa dos gestores e a colaboração com os gestores pertencentes ao Colegiado do Fórum de Gestores Públicos de Educação Especial do Espírito Santo.

5.3.1 Compreensão da trajetória formativa dos gestores de Educação Especial

Este momento se dá por meio da análise dos documentos produzidos pelo Grufopees como narrativas, relatórios e transcrições de encontros formativos. Também lançamos mão da produção científica (artigos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso e dissertações) proveniente de pesquisas realizadas que tomaram a formação dos gestores de Educação Especial como integrantes desse grupo. Elegemos o espaço temporal entre 2013 e 2018 para compreensão da trajetória formativa desses profissionais.

Nosso foco de análise se dá para o Grupo de Estudo-Reflexão de Gestão de Educação Especial (Gergees), que tem se constituído como importante espaço-tempo de pesquisa e formação para os gestores, conforme já destacamos. Vale dizer que, embora os gestores sejam a maioria, esse grupo é constituído por outros sujeitos, como professores e alunos da graduação, da pós-graduação, professores e outros profissionais da educação ligados às redes de ensino, o que, em nossa visão, favorece os diálogos.

O Gergees foi constituído em 2013,¹⁵ em uma parceria entre universidade e redes de ensino, promovendo e instigando processos formativos na perspectiva crítica e colaborativa. Nesse sentido, para a compreensão da trajetória formativa dos gestores de Educação Especial, lançamos nosso olhar para o modo como as demandas apresentadas por esses profissionais foram se transformando ao longo de seus processos formativos, conduzidos pelo próprio coletivo do Gergees.

¹⁵ Tal grupo está registrado como curso de extensão nº 445, denominado Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão colaborativo-crítica como possibilidade.

A análise das demandas apresentadas pelos gestores em suas trajetórias formativas sustenta-se no conceito dos *círculos argumentativos* que, conforme Almeida (2019, p. 35), são “[...] constituídos em conjunto com os outros autores, levando-se em conta os ‘atos de fala’”. Assim, buscamos, nos diálogos com os outros autores, reconhecer seus argumentos e alcançar acordos intersubjetivos que contribuam para a produção colaborativa de conhecimentos da área e também para a construção de ações inclusivas. Para tanto, assumimos o papel de participantes e de mediadores desses círculos argumentativos (ALMEIDA, 2019).

5.3.2 Movimento de acompanhamento e colaboração com o Colegiado do Fórum

Esse movimento refere-se aos momentos de acompanhamento e colaboração com o colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial. Processo que aconteceu de diferentes modos no período de outubro de 2018 a novembro 2020.

Importante destacar que, de modo geral, as ações disparadas pelo colegiado do Fórum atenderam às demandas dos gestores de diferentes municípios capixabas postas nas plenárias do Fórum de Gestores de Educação Especial. Essas ações estão organizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Encontros e ações do Colegiado do Fórum de Gestores Públicos (continua)

DATA	LOCAL	PAUTA DO DIA	ENCAMINHAMENTOS
02-10-2018	Santa Maria de Jetibá	Organização do I Fórum dos Gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do local que iria sediar o evento • Confirmação dos possíveis componentes da mesa
06-11-2018	Ufes	Planejamento para o II Fórum dos Gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de um encontro antes do próximo fórum • Divisão dos responsáveis pelos convites das mesas • Confecção de crachás • Definição do horário do encontro • Responsabilidade do município que sediará o fórum pelo transporte, alimentação e lembrancinha • Divisão do Estado em microrregiões, no intuito de facilitar o contato com os municípios • Realização da próxima reunião

			do colegiado na segunda quinzena de janeiro, possivelmente na Sedu
26-02-2019	Ufes	Planejamento do II Fórum dos Gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Definição da data e responsabilidades do município-sede • Definição da pauta: “O financiamento da educação” • Lanche compartilhado • Responsabilidade do município-sede pela elaboração e envio do cartão padrão para todos os municípios. O colegiado fará o contato por telefone, de acordo com as microrregiões que já foram definidas • Criação de um <i>e-mail</i> institucional, que será usado para contato com os gestores; • Definição dos responsáveis pelos convites
14-05-2019	Ufes	Organização do III Fórum dos Gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Definição da data e responsabilidades do município-sede • Aprofundamento da pauta: “O financiamento da educação”, buscando apropriação do assunto e discussões sobre as pesquisas locais que foram solicitadas no fórum anterior • Escrita de uma carta de repúdio para o secretário de Educação estadual sobre o termo de colaboração entre Estado e municípios, solicitando uma reunião para discussão sobre o assunto • Divisão entre os membros do colegiado para levar os palestrantes até o município-sede do fórum • Lanche compartilhado
18-07-2019	Ufes e Sedu	Organização da reunião com a subsecretaria de Educação Estadual	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse encontro, o colegiado redigiu um esboço da carta com embasamento legal e financeiro, em nome dos municípios capixabas, posicionando-se contra o termo de cooperação técnica que vem sendo feito sem diálogo com a sociedade. O colegiado também fez a leitura e estudo sobre algumas legislações que nos amparavam sobre as nossas solicitações, que é o fim do termo de cooperação técnica • A reunião aconteceu na parte da tarde na Sedu, onde o

			<p>colegiado teve a oportunidade de expor a situação de prejuízo financeiro dos municípios e prejuízo educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficou definido que o colegiado terminaria de redigir a carta, para que pudesse ser protocolada com as solicitações dos gestores municipais de Educação Especial
10-10-2019	Santa Maria de Jetibá	Reunião do colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do Regimento do Fórum de Educação Infantil • Diálogo sobre as condições de realização do último fórum de 2019 • Definição das demandas do colegiado
27-11-2019	Vitória	Reunião do colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita do Regimento • Criação da Secretaria Executiva
13-08-2020	On-line	Reunião do colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do movimento do fórum • Apresentação da primeira versão do regimento

Fonte: Elaboração própria.

Participamos também como colaboradora nas plenárias do Fórum de Gestores de Educação Especial, conforme o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Plenárias do Fórum de Gestores de Educação Especial

DATA	MUNICÍPIO
24-10-/2018	Domingos Martins
25-04-2019	Marataízes
06-06-2019	Santa Maria de Jetibá
08-08-2019	Vitória

Fonte: Elaboração própria.

Analisamos, ainda, as reuniões da Secretaria Executiva do Fórum de Gestores de Educação Especial instituída no dia 27-11-2019, com a finalidade de organizar a parte administrativa e documental do movimento. Os encontros desse grupo foram virtuais, de acordo com o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Reuniões da Secretaria Executiva

DATA	PAUTA
07-05-2020	Escrita do Regimento do Fórum de Gestores de Educação Especial
20-05-2020	Escrita do Regimento do Fórum de Gestores de Educação Especial
26-05-2020	Finalização da primeira versão do Regimento do Fórum de Gestores de Educação Especial

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, no período de 2018 a 2020, participamos do processo de formação disparado pelo Gergees e contribuimos mediando a consolidação da parceria com o Forgees e favorecendo outras ações formativas em nível estadual. Como os gestores do Colegiado do Fórum também integram o Gergees, as reuniões do colegiado, em sua maioria, foram concentradas nos mesmos dias de estudo na Ufes, diminuindo, assim, a necessidade de deslocamentos por parte dos gestores que saíam de diferentes regiões do Estado para tais reuniões.

5.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Durante o processo de investigação, utilizamos diferentes instrumentos de produção de dados: análise documental e bibliográfica das produções científicas; observação participante nas reuniões do colegiado e nas plenárias do Fórum de Gestores de Educação Especial, com registros em diário de campo e gravações com posteriores transcrições; narrativas escritas pelos gestores; além de diálogos formais e informais presenciais e/ou virtuais (por mensagens em grupos de WhatsApp, e-mail e telefone).

Desde o início, o uso de instrumentos virtuais foi indispensável para a produção de dados desta pesquisa, pois os gestores participantes encontravam-se em diferentes espaços geográficos. Assim, os contatos telefônicos e, principalmente, o grupo de WhatsApp configuraram-se em importantes estratégias de comunicação, manutenção do vínculo com o grupo e mediação por parte da pesquisadora-colaboradora. Esse contato virtual intensificou-se a partir de março, com o início da pandemia do Covid-19, o que consideramos possível por já termos estabelecido uma relação com o grupo nos momentos presenciais.

A observação participante se deu justamente nesses momentos presenciais, tanto na Ufes quanto nas plenárias e reuniões sediadas nos seguintes municípios: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Marataízes e Vitória. Além das gravações e transcrições dos momentos coletivos, registramos, em nosso diário de campo, nossas impressões e os diálogos com os gestores em momentos informais, como nos intervalos para lanche, almoço etc. Esses contextos configuraram-se em espaços possíveis de compreensão dos nossos coautores, pois estamos disponíveis para trocas de ideias, pensamentos, inquietações, em reuniões formais ou não.

Segundo Barbier (2007), a observação participante é usada desde os anos 60, no contexto de pesquisa-ação e de método qualitativo, considerada como um instrumento de pesquisa com dimensões particulares.

O diário de campo é utilizado para registrar nossas impressões sobre todos os movimentos que foram acompanhados. Barbier (2007) nomeia esse instrumento como “diário itinerância”, no qual podem ser registrados “[...] pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos [...]” (BARBIER, 2007, p. 134). Porém é preciso ter cautela, porque, ao contrário de um diário pessoal, que não tem o intuito de ser publicado, o diário de itinerância pode se tornar público, pois “[...] comporta bem esse caráter de intimidade com a efetividade e as reações em relação ao mundo circundante; mas ele apresenta igualmente a característica de ser publicável, ou, pelo menos, difundível no todo ou em partes” (BARBIER, 2007, p. 134).

Em nossa observação participante, focalizamos os encontros/reuniões do Colegiado do Fórum como principal fonte de produção de dados deste estudo. Dada nossa perspectiva teórico-metodológica, envolvemo-nos no planejamento e na organização das ações disparadas pela plenária e pelo colegiado, na perspectiva da reflexão-ação-reflexão. Temos assumido também o papel de mediadores das relações entre os gestores do colegiado e a universidade. Nesse movimento, os gestores-pesquisadores começam a nos considerar como parte do grupo, integrante do colegiado e, posteriormente, da Secretaria Executiva.

Nesse processo, fez-se necessário também o uso de narrativas escritas pelos gestores nas quais refletiram sobre todo o processo vivido desde a constituição do Forgees, passando por suas implicações individuais e coletivas, bem como pela

participação neste processo de pesquisa. Tais narrativas constituíram-se em um processo de autoavaliação para o grupo e para a própria pesquisadora.

Por fim, a análise documental e bibliográfica foi utilizada para compreender a trajetória formativa dos gestores participantes da pesquisa, contemplando momentos que não foram acompanhados pela pesquisadora, ou seja, momentos anteriores à esta investigação de mestrado. Para tanto, realizamos um levantamento de arquivos do acervo documental do Grufopees e debruçamo-nos sobre relatórios e transcrições de encontros formativos e sobre produções acadêmicas dos integrantes do referido grupo de pesquisa.

5.5 ANÁLISE DE DADOS

A perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica assumida neste estudo constrói conhecimento com o outro, de acordo com a necessidade do grupo, de forma que, no lugar de um sujeito solitário, possamos encontrar sujeitos cooperativos e construir saberes por meio da autorreflexão crítica (HABERMAS, 2003). A pesquisa-ação, assim, não segue um planejamento rígido e estático, mas, a partir da integração do pesquisador com o grupo, esse planejamento vai sendo redefinido de maneira contínua, de acordo com as necessidades emergidas no processo de ação-reflexão-ação (GONÇALVES, 2008; ALMEIDA, 2019).

Por isso, é possível afirmar que a análise de dados não se inicia no final da pesquisa, ela ocorre durante todo o processo, pois o “[...] pesquisador está frequentemente envolvido no processo de análise de dados enquanto estiver coletando os dados” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 220).

Para análise dos dados produzidos nesta pesquisa, inicialmente, organizamos os dados em eixos temáticos e categorias, considerando os objetivos do estudo. Assim nos inspiramos na análise de conteúdo de Bardin (1977) para este primeiro movimento. Nesse sentido, elencamos temáticas que emergiram do processo de pesquisa, buscando categorias que retratassem a realidade vivida.

As leituras, reflexões e análises dos argumentos dos gestores nos conduziu para uma interpretação e análise desses dados numa perspectiva da ação comunicativa

de Habermas (2012, 2013, 2014). Para analisar os dados e a produção científica produzidas pelo Grufopees, tomamos os *círculos argumentativos* como perspectiva para compreender a trajetória formativa dos gestores públicos de Educação Especial do Gergees. A ideia é de circularidade que se manifesta no conjunto de texto, em uma dinâmica que “[...] não é linear, com procedimentos passo a passo” (ALMEIDA, 2019, p. 41). Os argumentos dos gestores e demais participantes conduzem nosso olhar sob os dados. Os atos de fala caracterizam-se pela forma de se chegar ao entendimento pelo qual o falante

[...] deseja que o destinatário aceite como válido o que é dito; isso é decidido pelo sim ou pelo não do destinatário à pretensão de validade que o falante levanta para o dito com seu ato de fala. O que torna aceitável a oferta do ato de fala são, em última análise, as razões que o falante, no contexto dado, poderia apresentar para a validade do dito (HABERMAS, 2004b, p.109).

Os dados oriundos da nossa colaboração direta aos gestores nesse processo são analisados considerando os *espaços discursivos* produzidos ao longo da pesquisa-ação. Ressaltamos que esses espaços, ancorados na teoria da ação comunicativa, possibilitam aos participantes a exposição de seus argumentos e opiniões, sendo possíveis pelo ato de fala, ou por registros escritos, pois o discurso “[...] 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 mundo objetivo” (HABERMAS, 2004a, p. 107).

Nesse processo de análise dos dados, fomos buscando entendimentos mútuos por meio da colaboração sustentada na mediação colaborativa e crítica. A mediação aqui considera as falas e argumentos dos participantes nos diferentes espaços analisados, buscando um diálogo reflexivo no que tange à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando a realidade e demandas dos envolvidos (ALMEIDA, 2010). Nesse sentido, recorreremos ao nosso referencial teórico na análise desses diálogos, considerando os entendimentos mútuos e consensos provisórios estabelecidos e observados no decorrer do processo.

6 A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DOS CÍRCULOS ARGUMENTATIVOS

Nosso intuito é compreender de que modo as demandas apresentadas pelos gestores de Educação Especial foram conduzidas no processo de formação continuada por meio da colaboração entre universidade e redes de ensino. Esse movimento de colaboração é realizado pelo Grufopees, que vem trabalhando, desde 2013, em parceria com as redes de ensino promovendo e instigando processos formativos de natureza crítica. O Grufopees vem desenvolvendo diferentes ações e movimentos de formação no Estado. Assim, lançamos nosso olhar para o acervo documental do referido grupo de pesquisa, destacando, neste capítulo, o Grupo de estudo-reflexão “Gestão de Educação Especial” (Gergees).

O Grufopees, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, busca romper com a dicotomia entre teoria e prática, visando à construção de conhecimento com o outro, pois, sustentado na racionalidade comunicativa de Habermas (2000), aposta na relação entre ouvinte e falante, tendo em vista o entendimento mútuo. Dessa forma, na elaboração de seus processos formativos, o grupo aposta na construção de espaços dialógicos, possibilitando a exposição de pensamentos de forma crítica a partir da racionalidade comunicativa, no intuito de, assim, romper com interesses individuais, com as relações arbitrárias e as influências sobre o outro (ALMEIDA, 2010).

Ao assumir um caráter dialógico e colaborativo, o grupo de pesquisa busca sempre articular saberes científicos com aqueles oriundos da prática pedagógica cotidiana, o que favorece movimentos de pesquisa-formação-extensão, nos quais os gestores de Educação Especial se constituem, também, como investigadores de suas próprias práticas. Ao adotarem o processo de autorreflexão, os gestores almejam “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174). Apostamos, portanto, no discurso e na autorreflexão crítica para alcançar o entendimento mútuo e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Considerando esses pressupostos assumidos pelo Grufopees, organizamos nossa análise a partir dos argumentos dos diferentes autores do processo: professores e

alunos da universidade, gestores e professores das redes de ensino. Esses argumentos são extraídos dos textos publicados em livros, artigos científicos, transcrições e relatórios de encontros do grupo de estudo e de questionários escritos.

Os argumentos foram analisados por meio dos *círculos argumentativos*, nos quais essa ideia de circularidade se manifesta no conjunto dos textos acadêmicos e das produções do próprio grupo de pesquisa, em uma “[...] dinâmica não linear, com procedimentos passo a passo” (ALMEIDA, 2019, p. 41). Sustentamo-nos, assim, nos espaços de interação, de troca e de aprendizado, com exposição de argumentos, possibilitando alguns consensos provisórios, pois “[...] compreensão é experiência comunicativa” (HABERMAS, 2014, p. 282).

Desse modo, parte das produções dos integrantes do Grufopees, no período temporal de 2013 a 2018, serão tomadas, neste capítulo, como falas argumentativas que demonstram visões e revisões desses sujeitos que se posicionam e se reposicionam diante dos movimentos da Educação Especial no decorrer de sua trajetória formativa. Para isso nos respaldamos, ainda, nas regras do discurso de Habermas (2012), em que todos os sujeitos estão implicados, podendo e devendo contribuir com a reflexão grupal de forma crítica, não cabendo, portanto, se abster do processo de formação, reflexão e aprendizagem. Nesse sentido, não podemos, como pesquisadores ligados à universidade, abster-nos desse processo reflexivo, pois “[...] seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Assim, o capítulo se organiza em três subcapítulos constituídos a partir de círculos argumentativos. Inicialmente buscamos dialogar sobre alguns dos pressupostos e ações desenvolvidas pelo Grufopees (2013-2020). No segundo item, focalizamos os argumentos dos integrantes do Grupo de Estudo-Reflexão de Gestores de Educação Especial (Gergees) na busca por identificar, em seus movimentos iniciais, os conflitos vividos, os entendimentos e acordos assumidos. No terceiro subcapítulo, analisamos alguns dos momentos do Gergees que reportam à busca aos entendimentos e aos consensos provisórios sobre o lugar da gestão de Educação Especial na administração pública e o processo formativo como impulsionador da autonomia dos gestores.

6.1 O GRUPO DE PESQUISA “FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL” (GRUFOPEES)

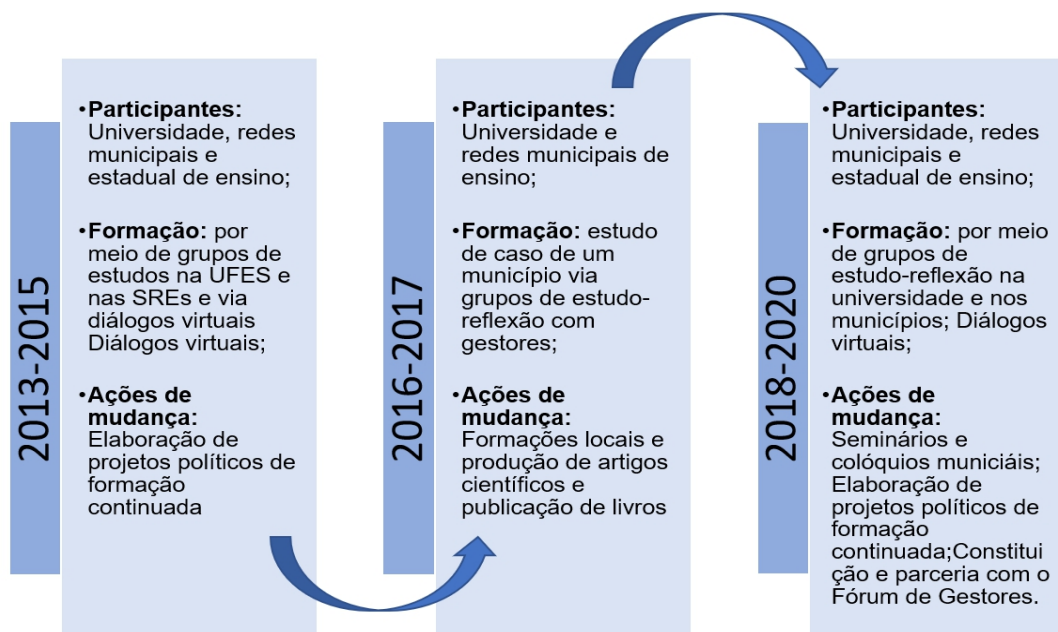
A formação e a colaboração entre universidade e redes de ensino tiveram início em 2013, a partir do projeto de pesquisa “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” e do projeto de extensão com registro SIEX nº 40059. Tal projeto dá origem ao que atualmente chamamos de grupo de Gergees, resultado da busca constante do Grufopees em colaborar com as políticas de formação continuada de profissionais da educação propostas e implementadas por esses profissionais, acreditando na necessidade de:

[...] construção de conhecimentos com o outro como possibilidade de constituição de ações formativas para gestores e professores que assegurem o direito aos processos de ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1103).

A aposta do Grufopees nos grupos de estudo-reflexão sustenta-se nos grupos autorreflexivos de Carr e Kemmis (1988), em que os processos grupais se tornam potencializadores de propostas formativas por meio da produção de conhecimento, bem como pela própria formação do grupo. Segundo os autores, na pesquisa-ação, os grupos autorreflexivos são constituídos como movimentos coletivos que buscam “[...] construir com os gestores processos de implicação mútua, considerando-se autores de processos de construção de conhecimento que ali queríamos tencionar” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 111).

Vale destacar que, embora o projeto de extensão tenha mais de sete anos, ele não é estático e, coerente com a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, vem sofrendo alterações conforme as demandas e objetivos do Gergees. O projeto de extensão passou por algumas fases no decorrer desses anos, a partir das proposições apresentadas pelos gestores, como demonstra o organograma 1 a seguir:

Organograma 1 – Fases do projeto de extensão



Fonte: Elaboração própria.

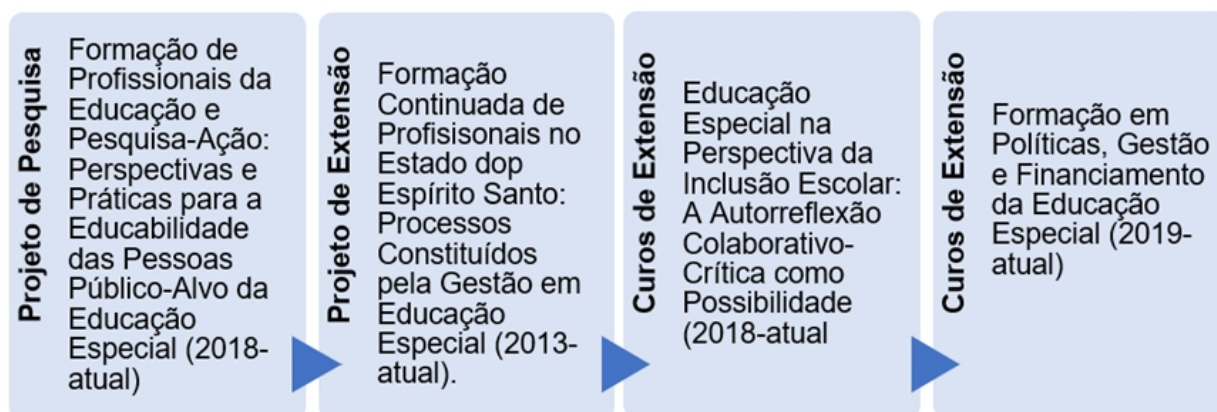
Conforme organograma, ao longo dos anos, os objetivos de estudos e aprofundamento do grupo vão se modificando a partir das demandas dos próprios gestores. No início, os objetivos do grupo eram voltados para a elaboração de projetos políticos de formação continuada. Já no segundo momento, notamos uma mudança de interesse dos participantes, pois, além do processo formativo, eles também se envolvem na produção de artigos e publicação de livros, colocando-se no lugar de gestor-pesquisador, evidenciando as ações locais. A partir dos últimos tópicos destacados no organograma, é possível observar uma mudança de interesses e de atuação dos gestores, assumindo-se como sujeitos críticos, reflexivos e políticos, o que entendemos como positivo nesse processo de formação e apropriação do conhecimento.

Atualmente, o objetivo geral desse projeto é:

[...] analisar e colaborar com a construção de políticas de Educação Especial Inclusiva e de políticas de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial em contextos capixabas (redes municipal e estadual de ensino) pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Construir com os gestores de Educação Especial das redes de ensino por meio de grupos de estudo-reflexão na Ufes e nos municípios pela via da autorreflexão organizada (RELATÓRIO ANUAL DO PROJETO DE EXTENSÃO Nº 239, 2019).

A partir desse objetivo, o projeto tem desencadeado outros projetos e cursos que são realizados em parceria estabelecida entre a Ufes e as redes de ensino, em especial, com os gestores de Educação Especial, como demonstra o Organograma 2:

Organograma 2 – Projetos e Cursos de Extensão



Fonte: Elaboração própria.

Atualmente, essas são as principais frentes do trabalho colaborativo que o Grupopees realiza, cabendo ressaltar que essas ações, principalmente as de extensão, foram constituídas a partir das demandas apresentadas pelos próprios gestores-pesquisadores, que estão nesse processo de formação continuada.

O projeto de pesquisa “Formação de Profissionais da Educação: Perspectivas e Práticas para Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial” (Registro PRPPG nº 8561/2018) funciona como um “guarda-chuva” que direciona e possibilita a constituição de vários outros projetos de pesquisa, seja no âmbito da graduação (trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica), seja na pós-graduação (mestrado acadêmico e profissional). A Tabela 3 mostra-nos o quantitativo de projetos desenvolvidos no grupo.

Tabela 3 – Trabalhos acadêmicos do Grufopees no período de 2013 a 2020

TRABALHOS ORIENTADOS NO PERÍODO DE 2013 a 2020	
NATUREZA DA ORIENTAÇÃO	QUANTIDADE
Dissertação de Mestrado	04
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização	16
Trabalho de Conclusão de Curso	13
Trabalho de Iniciação Científica	20

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere às ações de extensão, o projeto central intitulado “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” (Plataforma de Projetos, nº 239) tem sido fundamental na construção de um diálogo direto e uma parceria fundada na colaboração com as redes de ensino.

O Grufopees assume os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), ancorado na teoria do agir comunicativo e alicerçado na crítico-emancipatória (HABERMAS, 1987) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988). É conduzido pela autorreflexão crítica e colaborativa, que acontece nas ações intersubjetivas, compartilhadas entre pesquisadores acadêmicos e gestores-pesquisadores.

Nesse sentido, as necessidades apresentadas por esse grupo de profissionais vêm, ao longo dos anos, direcionando esse processo formativo. A seguir, estabeleceremos um olhar para a trajetória desse percurso, buscando compreender como os objetivos e necessidades dos gestores durante esses anos foram influenciando mudanças.

6.2 OS MOVIMENTOS INICIAIS DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO DE GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GERGEES)

Buscamos, neste subcapítulo, compreender de que modo os processos formativos disparados pelo Grufopees, por meio da pesquisa e extensão, vêm sendo organizados e delineados a partir da participação ativa dos gestores de Educação

Especial ao longo desses anos. Destacamos os movimentos iniciais de constituição do grupo, os conflitos e os entendimentos buscados pelos integrantes do grupo e os consensos provisórios encontrados, pois:

[...] traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria a fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012, p. 35).

6.2.1 Da constituição do grupo aos acordos necessários

Utilizamos, como fonte de dados para este capítulo, o acervo documental do Grufopees: as transcrições e relatórios do Gergees, transcrição do I Colóquio sobre formação e questionários. Usamos, ainda, as produções bibliográficas disparadas pelo grupo: trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações, artigos e capítulos de livros, buscando dialogar com o referencial teórico-metodológico. Diante disso, iremos nos referir aos participantes respeitando as nomeações que foram usadas nos acervos documentais e bibliográficos.

Em 2013, quando se inicia a pesquisa-formação que toma a perspectiva do **grupo de estudo-reflexão**, muitas dúvidas surgiram entre os gestores: o que eles fariam naquele espaço? O que iriam estudar? E eles entenderam que tudo isso seria decidido em grupo, considerando as necessidades dos municípios.

Trilhamos o caminho de prosseguir com o processo de construção de conhecimentos sustentado por um paradigma de ação comunicativa, em que o conhecimento é constituído de forma intersubjetiva e como nos propõe Habermas (1987), que buscamos novas respostas para perguntas (ALMEIDA, 2016, p. 172).

De acordo com Habermas (2012), a exposição das dúvidas, bem como o entendimento são possibilitados pela racionalidade comunicativa, cujo

[...] propósito é restabelecer a unidade entre a razão teórica e prática, instaurando desta forma, uma nova mediação entre teoria e práxis. Na sua concepção, a linguagem apresenta um *telos* de entendimento que possibilita uma integração entre o mundo social, objetivo e subjetivo (GOMES, L., 2007, p.?).

Inicialmente, o que parece um desafio para o Grufopees é encontrar, em um grupo tão heterogêneo, o que pode uni-los como grupo. São os próprios gestores que apontam o que eles têm em comum:

Gestora estadual: *Somos um grupo bastante heterogêneo e, ao mesmo tempo, com uma história muito parecida, quando o assunto é formação continuada (Questionário escrito, 15-4-2014).*

Gestora municipal: *Sentindo-me provocada, mas ainda um pouco insegura (Transcrição do grupo de estudo, 3-6-2014, grifo nosso).*

Gestora municipal: *Nós começamos essa formação de uma forma que já vem atender à necessidade do município, uma **necessidade de formação**, não só um olhar da equipe, mas um olhar do grupo (Transcrição do grupo de estudo, 3-6-2014, grifo nosso).*

Conforme as gestoras expressam em suas falas, apesar das diferenças e inseguranças que relatam, elas também indicam um objetivo comum, que é a necessidade de estudar e aprofundar as questões da formação continuada.

Assim, os gestores compreendem esse movimento como possibilidade de mudança no contexto vivido:

Gestora municipal: *Observo que todos que estão envolvidos neste processo demonstram ansiedade, vontade, interesse em **absorver conhecimento que possibilitarão mudanças** (Questionário escrito, 15-4-2014, grifo nosso).*

Gestor municipal: *As estratégias utilizadas pelo grupo provocam o **desejo de buscar mais conhecimentos** [...]. A partir dos diálogos, das discussões e da troca de experiências, somos convidados a todo tempo a refletir sobre qual o processo de formação continuada precisamos oferecer aos nossos educadores (Questionário escrito, 15-4-2014, grifo nosso).*

É nessa perspectiva, visando à construção de conhecimento, a partir do diálogo, da reflexão, que o grupo vai delineando a sua formação continuada com os gestores, buscando a emancipação e a mudança em contexto. Assim, o grupo de pesquisa se sustenta nos pressupostos de autorreflexão de Habermas (2013, p. 56), que “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente a práxis presente da ação e da interpretação de mundo”.

No contexto do grupo de estudo-reflexão, os gestores começam a pensar sobre os processos de formação que estavam acostumados a receber e a oferecer e tiveram um espaço para refletir sobre essas práticas: “**Gestor estadual:** *Estamos acostumados a realizar uma formação sob encomenda, e precisamos aprender a construir um novo caminho*” (Questionários escritos, 15-4-2014).

Nos primeiros anos do grupo, observamos um constante movimento de autorreflexão crítica, porém encontramos, ainda, gestores que buscam um modelo de como fazer formação: **“Gestora municipal: Eu acho que a gente está no lugar certo. Nós somos gestores de Educação Especial, então nada melhor do que um processo de pesquisa acadêmico, para dizer para gente os caminhos que a gente deve seguir”** (Transcrição do grupo de estudo, 3-6-2014, grifo nosso).

Essa visão da gestora é de uma formação tecnicista, que entende o papel da universidade e do conhecimento acadêmico, como os “*iluminadores*” da prática, concebendo os gestores como aplicadores do conhecimento científico e as “[...] questões educacionais são tratadas como problemas ‘técnicos’ os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (ZEICHNER, 2008, p. 21). Ao mesmo em tempo que temos no grupo gestores que buscam um modelo pronto de formação, encontramos, também, aqueles que querem romper com esse processo tecnicista:

Gestora municipal: *Essa provocação que eu tenho tido, que vem de uma formação até tradicional, uma formação tecnicista [...] ela só reafirmou mais ainda o que eu sempre pensei, que, sem estudo, a gente não consegue chegar, porque chegar até aqui e se sentir tão provocada como eu estou. Eu preciso estar limpinha, me reconstruir, senão eu não vou chegar a lugar nenhum* (Transcrição do grupo do grupo focal, 3-6-2014, grifo nosso).

Podemos perceber a intenção de mudança na concepção de formação continuada saindo de uma perspectiva da racionalidade técnica que concebe a prática docente como uma solução instrumental. Assim, nessa concepção:

[...] os profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, com a aplicação da teoria e da técnica derivadas de um conhecimento sistemático, de preferência científico. O professor é visto como um técnico que deve colocar em prática as regras e estratégias científicas e/ou pedagógicas (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1101).

A perspectiva de formação continuada assumida pelo Grufopees vai na contramão dessa racionalidade. O grupo de pesquisa é sustentado pela racionalidade comunicativa em Habermas (2012, p. 35), como possibilidade de superação da racionalidade instrumental, possibilitando o consenso pela fala argumentativa:

[...] em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital.

Assim, os gestores são inseridos em um movimento que os convida, constantemente, a refletir sobre a sua prática, sobre seu contexto local, sobre suas angústias. Estão em um espaço onde podem se colocar:

Gestor municipal: *Hoje nós somos convidados a pensar para onde vamos, aí pensamos: como nós vamos chegar neste lugar? Eu penso e resumo: em formação. Como? Se, na prática, eu não tiver tempo para pesquisar, para estudar, para me formar? É um desafio de todos nós [...] e nós vamos descobrir como, para organizar o nosso tempo para estudar, porque, se nós não estudarmos, nós não vamos conseguir chegar a lugar nenhum. Nós precisamos ter intencionalidade da nossa prática (Transcrição do grupo de estudo, 3-6-2014).*

Os questionamentos evidenciados são muito pertinentes, pois os gestores nos mostram a necessidade de pensar na intencionalidade de suas ações, investindo em formação/estudo. Assim, concordamos com Franco (2015, p. 604), quando destaca a importância da intencionalidade relacionada com a prática profissional, que “[...] dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”.

Apesar de o grupo de pesquisa propor uma alternativa aos modelos tradicionais de formação, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, como possibilidade de construção de conhecimento com o outro, e de todos, isso não acontece de uma forma linear, ou seja, é preciso uma desconstrução de conceitos, para que possa se construir uma nova perspectiva de formação.

Buscamos, então, estratégias que priorizem a construção coletiva de conhecimento, partindo e considerando a realidade dos envolvidos para a condução dos estudos, aprofundamento teórico e promoção de ações. Para os autores Carr e Kemmis (1988, p. 174, tradução nossa),

[...] 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.

Esse movimento de construção coletiva tem se constituído também como possibilidades de pensarmos em políticas de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, ressaltando a potência dos grupos que procuram “[...] romper com a lógica de produção neoliberal e instrumental na construção de conhecimentos sobre políticas educacionais e formação de profissionais na perspectiva da inclusão

de alunos público alvo da Educação Especial” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 110).

De acordo com a racionalidade comunicativa de Habermas (2000), é pelo diálogo que o grupo tem a possibilidade de chegar a um consenso, um objetivo comum, pois há interação direta entre o falante e o ouvinte na busca do entendimento mútuo. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa podem ser redefinidos conformes as demandas apresentadas pelo grupo.

O processo da autorreflexão permitiu ao grupo um aprofundamento e compreensão sobre a realidade local dos sujeitos que estavam envolvidos na pesquisa. Isso possibilitou que o grupo mudasse as ideias e concepções anteriormente concebidas, mas, para tanto, são necessários esforços, individuais e coletivos, para que haja, de fato, um aprendizado. A pesquisa-ação nos diz que esse movimento de autoconhecimento é possível por meio do diálogo, pois ele fortalece o potencial coletivo do grupo (CARR; KEMMIS, 1988) que, 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 ideia de um conhecimento linguisticamente 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, p. 25).

Assim, com o desenvolvimento de uma formação continuada com o outro, compreendendo o contexto vivido e considerando as demandas apresentadas pelos envolvidos, o grupo faz o delineamento do processo formativo. O grupo de estudo-reflexão, sustentando pelos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012), possibilita aos gestores um lugar seguro para compartilharem suas reflexões, proporcionando um espaço formativo para todos os envolvidos.

6.2.2 Dos conflitos aos entendimentos mútuos

É importante considerarmos que os grupos autorreflexivos vivenciam inúmeros conflitos de interesses, intencionalidades e posicionamentos. Isso porque empregamos uma perspectiva de trabalho com o outro e não sobre o outro (BARBIER, 2007). Tal concepção dá voz e ouvidos aos participantes, permitindo que os gestores das diferentes Secretarias Municipais de Educação evidenciem suas

necessidades, concepções, apreensões, ao mesmo tempo em que recebem, de igual forma, os diferentes argumentos. Por isso, acreditamos que os conflitos precisam ser colocados, expostos para que haja a busca pelo entendimento mútuo.

Habermas ressalta que “[...] os conflitos surgem da distorção na comunicação, do mal-entendido e da incompreensão, da insinceridade e da impostura” (HABERMAS, 2004b, p. 48). Por considerar que os interesses individuais nem sempre irão dialogar com os interesses do grupo, ameaçando a sua integridade, as decisões devem ser tomadas com cuidado e prudência por parte dos membros, submetendo-as a decisões democráticas (CARR; KEMMIS, 1988).

Dessa forma, o trabalho pela via dos grupos autorreflexivos refere-se ao agir comunicativo, no qual se busca entender o outro, deixando suas necessidades individuais e assumindo os acordos coletivos. Nessa perspectiva, em 2013-2014, o Grufopees procura atender a uma demanda apresentada pelo Gergees: disparar processos de constituição de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de Educação Especial pela via das tecnologias da informação e comunicação como disparadoras de processos de formação continuada.

Assim, o grupo de estudos, além dos encontros presenciais na universidade, investiu, também, na proposta dos gestores por encontros virtuais. Essa intenção foi sinalizada em pesquisas anteriores e é apresentada novamente como uma possibilidade de aumentar os espaços de diálogo, trocas, debates e reflexões. Essa demanda trouxe:

[...] desafios para a equipe da universidade e gestores, frente ao desafio da tecnologia da informação e comunicação (TIC's). Inicialmente, a partir das demandas dos gestores, construímos um website para troca de informações e formação. Com o passar do tempo, percebemos que nossa maior necessidade não estava sendo atendida, assim foi criada a plataforma moodle® com a finalidade de permitir maior comunicação, diálogo e comunicação entre gestores e pesquisadores (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1107-1108).

O grupo de pesquisa foi buscando os espaços tecnológicos para a informação e comunicação entre os gestores e também com a universidade. Apesar de ser uma demanda que apareceu durante diferentes pesquisas realizadas com os gestores, na prática não foi utilizada conforme o esperado, causando algumas inquietações entre os integrantes do grupo de pesquisa, conforme a transcrição do diálogo no grupo de estudo realizado no dia 26-8-2014 (grifos nossos):

Professora mediadora: *Então, por isso que eu acho que quando você percebe este espaço para expor o diálogo, e quando a gente fica insistindo nisso, é exatamente isto para trazer este diálogo. É muito difícil nós sairmos daqui, da Ufes, e ir lá; é difícil você sair de lá e vim para cá. É complicado. E quando você aponta que tem uma forma e um caminho, é pensar que este espaço existe. Nós que temos que dinamizar este espaço. Nós que temos que implementar. Vocês solicitaram esse espaço para discussão porque estamos distantes. O espaço foi criado e não há trabalho.*

Gestor municipal: *Eu, pessoalmente, não me sinto obrigado nesse espaço. Até mesmo assim, quando eu coloco essa questão: Opa! Se for fato que isso também é um elemento de pesquisa, se for fato que a maioria não tem participado como consensualmente foi pensado no início, isso é um elemento de investigação, ao invés de: por que vocês não estão fazendo? Ou melhor, não é essa a pergunta, né? Vocês não estão fazendo, porque, assim, eu não me sinto obrigado, porque, assim, eu até aposto nisso que a gente fala de fazer junto. Eu aposto nisso. E quando a gente coloca isso em análise, não é vocês dizendo para nós, mas todos nós discutindo o que aconteceu.*

Professora mediadora: *Por isso que colocamos isso na roda de conversa. E eu pergunto para o grupo: 'Por que trouxemos a questão da participação do chat hoje?'. Exatamente para uma análise.*

Gestor municipal: *Mas do jeito que foi colocado foi assim: vocês não estão fazendo.*

Professora mediadora: *Nós colocamos dessa forma, porque não foi a equipe da Ufes que criou isso; foi uma solicitação de vocês. Vocês pediram um espaço para dialogar, pois não temos como estar pessoalmente juntos. O motivo de nossa cobrança é a utilização desse espaço que foi uma demanda solicitada por vocês, mas que não é utilizado.*

Gestor municipal: *É incômodo meu! Essa não participação é incômodo meu. Até mesmo assim, vindo para cá. Por que a gente não viria para cá? Por que a gente não tem participado? E isso tem nos incomodado. Ressaltando: a gente está em um espaço de pesquisa. Então, é importante pensar: Por que de 18, somente dois participaram? O que aconteceu? Ao invés de: Poxa! Vocês não quiseram? Acho que, se a gente está construindo junto, a gente precisa colocar isso em análise.*

Consideramos esse diálogo muito importante para o grupo, pois cada um colocou suas angústias e inquietações, sem coerções. É nesse diálogo franco que o grupo vai se comprometendo e se constituindo como grupo, pois a responsabilidade e o compromisso são de todos, por isso é necessária essa compreensão do que está sendo colocado, solicitado. É preciso refletir sobre as demandas mais importantes para o grupo e para os gestores naquele momento. O gestor municipal se manifesta sobre a importância do grupo e das demandas locais:

Gestor municipal: *E a gente tem pensado essa formação enquanto equipe formadora numa perspectiva[...]. Porque, assim, a gente tem problematizado uma perspectiva de formação, e o tempo todo, como foi se lidando com o ocorrido não foi no sentido de se colocar em análise, a respeito dessa maioria que não participou do que aconteceu. Mas foi no sentido de uma produção de culpa [...], sem ser indelicado. Eu não me sinto tentado a pedir desculpas, porque parece que nós ficamos*

irresponsáveis com relação ao que tem acontecido, e até falaram assim: 'Vocês não são crianças', mas, desse jeito, parece que estão nos tratando como crianças, porque eu acho que o fundamental de tudo é colocar em análise a participação no chat. Eu acho que isso é mais importante nessa conversa hoje, do que ficar falando: 'Nós fazemos, e vocês não estão fazendo'. Eu acho isso superindelicado e também acho que isso vai de encontro com o que nós temos discutido até então, porque é colocar em análise o nosso cotidiano. Então, assim, eu lamento, e lamento mesmo (Transcrição do grupo de estudo, 26-8-2014, grifo nosso).

Acreditamos que o incômodo relatado pelo gestor tenha sido causado pela mediação em um dos encontros do grupo de estudos. Naquele momento, a professora coordenadora do Grufopees não esteve presente por questões de saúde. Assim, a ausência de estudo e planejamento do encontro pode ter ocasionado o “tom” de cobrança por parte daqueles que fizeram a mediação. É importante destacar os desconfortos do processo, pois todos estávamos, e ainda estamos aprendendo a trabalhar juntos, coletivamente, na construção desse grupo, e isso não é um processo rápido, não é linear e não tem uma “receita” de como fazer. Esses momentos nos fazem repensar as nossas estratégias e evidenciar questões a serem refletidas: se a proposta do grupo é de reflexão, por que os gestores não estão usando as plataformas como possibilidade?

Ao longo dos anos, pudemos observar que o Gergees foi se consolidando, fortalecendo e se constituindo como grupo num processo de idas e vindas, pois, à medida que iam avançando nos desafios postos e pensando em possibilidades do trabalho colaborativo, outras demandas iam e continuam surgindo. No entanto, não paramos diante das dificuldades. Vimos os desafios, por exemplo, o obstáculo de mediar um conflito, como oportunidade de impulsionar reflexão e mudança. Nesse sentido, “[...] os movimentos construídos no grupo de estudo-reflexão [...] marcam a crença de profissionais, sejam da educação básica ou do ensino superior, na construção de conhecimentos com o outro como possibilidade de constituição de formação” (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1113-1114).

Observamos que o processo formativo dos gestores pela via da pesquisa-ação possibilitou que eles fossem se comprometendo com a aprendizagem, a transformação da realidade e se apropriando do seu lugar de pesquisadores, num processo de emancipação pela via do conhecimento, assumindo não só uma postura descritiva, mas também crítica, visando a um movimento reflexivo comprometido com todos os envolvidos (CORREIA, 2014).

Foi neste movimento de olhar para esse coletivo e começar a se questionar sobre o papel/atuação e conhecimentos do gestor, que ressaltamos a necessidade de formação continuada para esse profissional, no sentido de compreender as suas possibilidades como gestores de Educação Especial e nos possíveis movimentos políticos que possam garantir esse atendimento ao aluno PAEE. Os gestores-pesquisadores começam a colocar para o grupo a reflexão de que recebem cobranças de ações nos municípios, por ocuparem esse lugar de gestão:

Gestora municipal: [...] como não aconteceu essa parceria ainda, eu estava parada. Eu precisava de uma posição, **porque os professores estão cobrando** [...] **eles querem que a gente dê conta, dê uma solução, o gestor adquiriu essa denominação** (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifo nosso).

Assim, segundo a gestora, a visão que é dada ao gestor é de um profissional “solucionador” de problemas e detentor do saber. A fala da gestora nos mostra uma preocupação com a ocupação desse lugar e também com a necessidade de parcerias para exercer o seu trabalho. Mas qual é a função e o papel do gestor? Quais são os saberes necessários para exercer essa função? Quais as responsabilidades desses profissionais?

É nesse sentido que buscaremos, no próximo círculo argumentativo, compreender alguns entendimentos e consensos produzidos no Gergees.

6.3 SOBRE OS ENTENDIMENTOS E CONSENSOS PROVISÓRIOS: MOVIMENTOS DE AUTORREFLEXÃO SOBRE “O QUE É SER GESTOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”

Ao longo de oito anos, o Gergees foi se reorganizando a partir das demandas apresentadas pelos próprios gestores de Educação Especial. Os conflitos têm se constituído como disparadores de momentos de autorreflexão colaborativo-crítica. Os argumentos postos nos espaços discursivos dos encontros do grupo (na Ufes e nos municípios) são negociados em um constante processo de escuta sensível (BARBIER, 2007) em busca dos entendimentos mútuos. Segundo Habermas (2004 *apud* ALMEIDA, 2010), quando os sujeitos pensam e argumentam sobre as diferentes questões, a teoria do agir comunicativo coloca-se como forma de

comunicação com vista ao entendimento mútuo entre os sujeitos, que possam convergir em processos provisórios.

Das diferentes trajetórias vividas pelo Gergees, envolvendo entendimentos e acordos, traremos, neste momento, processos de autorreflexão crítica que os gestores realizam em colaboração com professores/alunos da universidade e colaboradores externos sobre a formação, atuação e identidade do gestor de Educação Especial.

6.3.1 O lugar da gestão de Educação Especial na administração pública

As questões políticas e as limitações que atravessam o trabalho desse profissional começam a ser mais debatidas e refletidas no grupo de estudo:

Gestor estadual: [...] nós somos responsáveis, sim. A gente precisa encontrar um caminho para chegar lá, né? Dentro da discussão, mas as coisas também não são muito fáceis. A gente até brincava aqui dizendo: ‘Obedece quem tem juízo’, mas nem é essa frase mais: ‘Obedece quem tem salário para receber’. Não é tão fácil a gente entrar numa questão política assim. **Ela é política, gente! Então, para a gente entrar nessa discussão política, a gente também tem que ter um jogo de cintura, tem que ter conhecimento, sim, tem que saber articular, mas não é fácil** (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifo nosso).

De acordo com o gestor, é preciso conhecimento para questionar, discutir, dialogar sobre as questões políticas que são apresentadas. Podemos perceber na fala que, apesar do cargo de gestor ser comissionado, ele carrega as intencionalidades político/partidárias de quem está no poder, pois nos mostra quem exerce essa função precisa “obedecer” às instâncias superiores, mas o gestor ressalta a necessidade de encontrar um caminho para que a política seja debatida e aponta o conhecimento e a mediação como possibilidades. De acordo com Habermas (2012), esse ato reflexivo e a procura por argumentos explicando o problema vivenciado ocorre quando os participantes estão passando da ação comunicativa para o discurso. Assim, o grupo valoriza o conhecimento produzido pelos gestores e propõe discutir e refletir sobre a sua prática, o seu contexto, pois:

Na auto-reflexão, um conhecimento entendido com o fim em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com o interesse emancipatório; pois o ato de executar da reflexão sabe-se, simultaneamente, como um movimento de emancipação (HABERMAS, 1982, p. 219).

Esse processo de autorreflexão no grupo vai provocando outras inquietações, angústias e possibilitando que outros gestores também coloquem as suas percepções sobre as questões políticas em seu contexto de atuação. Percebemos, então, que, apesar de compreender as mudanças políticas que estão acontecendo e valorizar a importância da reflexão sobre o assunto, eles ainda não se veem como atores que podem possibilitar essa mudança:

Gestor estadual: [...] mudou tanto, né? Já estava num nível tão bacana e você permitiu que o seu secretário acabasse com tudo, agora não tem como a gente voltar e resgatar. É muito difícil, são visões diferentes. **Essa discussão de hoje é muito importante. Isso incomodou muita gente aqui, mas não é tão fácil para a gente** (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifo nosso).

Esse sentimento de relato da dificuldade da atuação apresentado pela gestora é compreensível, pois, no período de 2014 a 2016, o Estado do Espírito Santo promulgou a Portaria nº 92- R, de 21 de maio de 2014 (ESPÍRITO SANTO, 2014b), que determina uma mudança na forma de financiamento do atendimento educacional especializado e sua relação com as instituições privadas do Espírito Santo. Essa portaria estabeleceu que as instituições privadas que estivessem credenciadas ficariam responsáveis pelo AEE no contraturno do ensino regular. Assim, o “[...] município que assinasse o termo de cooperação técnica ficaria desobrigado de tal oferta” (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019, p. 8). Encontramos nas reflexões uma análise de um gestor estadual sobre essa portaria:

Gestor estadual: A grande maioria dos alunos são do município e o Estado assumiu esse compromisso [...]. **O Estado fez uma parceria com o prefeito para ajudar, porque os municípios disseram na época que não tinham recurso financeiro para pagar as instituições filantrópicas. Para esse segundo atendimento, seria na Apae, Pestalozzi e os prefeitos falaram na época, que não tinham condições financeiras, até porque [...] o número de alunos da rede municipal é muito maior do que o da rede estadual. No credenciamento, quando assumiram o compromisso, o Estado falou: ‘nós vamos pagar’** (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifos nossos).

Uma parceria feita pelo Estado com os prefeitos beneficiaria as instituições privadas com recursos públicos, acordando que o Poder Público repasse:

[...] 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 condizentes com as 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, grifo nosso).

Corroboramos as afirmações dos autores quando dizem que esse acordo foi feito “às escuras”, prejudicando as pessoas público-alvo da Educação Especial. Esse acordo financeiro estabelecido entre o Estado e os municípios, que beneficia as instituições privadas, é chamado aqui de terceira matrícula. O edital de credenciamento inicia-se em 2014, mas, na assinatura do Termo de Cooperação Técnica (2017 a 2018), a Secretaria Estadual de Educação (Sedu) e as instituições começaram a exigir o cumprimento desse documento, o que foi percebido pelos profissionais da educação, como os professores do AEE (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019).

Os órgãos competentes, ao serem questionados sobre a assinatura do Termo de Cooperação, demonstraram não ter conhecimento sobre o assunto, segundo o levantamento dos pesquisadores Almeida, Melo e França (2019, p. 10):

[...] gestores responderam que seus respectivos municípios assinaram o termo, porém a maioria declarou não ter conhecimentos dos termos contidos no documento. Quatorze gestores afirmaram que os seus municípios não assinaram: ‘Que eu saiba, não. Procurei me informar, mas não obtive nenhuma informação desta parceria’. Os demais gestores não responderam ou disseram não ter informações sobre essa questão: ‘Não tenho conhecimento. Gostáramos de receber orientação sobre isso’ e ‘Não temos essa informação’. Ressalte-se que quatro municípios não responderam a essa questão.

Essa falta de diálogo e o desconhecimento sobre a assinatura desse documento também foram percebidos no grupo de estudo-reflexão, quando a gestora municipal afirmou que “[...] poucos municípios assinaram este termo” (*Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015*).

De acordo com os autores e os relatos dos gestores, vimos que os termos de cooperação foram firmados sem diálogo com a sociedade e os responsáveis por gerir o setor de Educação Especial. Concordamos com Ball (2001, p. 108-109), quando diz que o trabalho do gestor:

[...] envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização [...] estas novas pedagogias invisíveis de gestão ‘criam o espaço’ para mais controle sobre aquilo que é ‘gerido’.

Consideramos que seria necessário o diálogo com o gestor de Educação Especial para refletirem, coletivamente, sobre a assinatura do Termo de Cooperação, que envolve a garantia da educação para os alunos público-alvo da Educação Especial,

e um impacto financeiro da educação pública. Entretanto, segundo os gestores, eles têm dificuldade de encontrar espaços para esse diálogo:

Gestora estadual: [...] nós, da Superintendência, também somos os pedagógicos. Mesmo que a gente tenha essa visão do financiamento, nós somos extremamente pedagógicos. **Nós não temos nem a possibilidade de um diálogo para a gente poder chegar nesse financeiro.** No máximo, é fazendo um ofício solicitando, dizendo as nossas demandas, dificuldades, necessidades. É, no máximo, isso. Isso também são questões que comprometem muito o nosso trabalho enquanto gestores lá da Educação Especial na Superintendência. Os municípios têm essa dificuldade também muito grande. Em nossa pergunta, questionamos: de que forma vamos chegar nisso? Como vamos conseguir essa autonomia financeira? Não é simples assim (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifo nosso).

Consideramos que a gestora mostra necessidade de diálogo sobre as questões financeiras, mas não encontra possibilidade de concretizá-lo, pois não sabe como conseguir essa autonomia financeira. Segundo Ball (2001), esse modelo de separação dos órgãos gestores de atendimento, pode produzir uma fragmentação do trabalho no âmbito da secretaria de educação, impossibilitando o diálogo entre os setores.

Acreditamos que essa divisão/fragmentação administrativa no âmbito da secretaria de educação, relatada pelo autor, aparece na fala dos gestores, como uma forma de “comodidade” para exercer a sua função, e isso é usado como um argumento para não propor mudanças:

Gestor estadual: [...] quando sou convidado, para subsecretária, e eu faço o mesmo. Tudo que está acontecendo eu só mantenho, não posso colocar algo novo. **A gente, enquanto funcionário público, a gente pensa muito pouco em legislação e fica muito preso a essa zona de conforto** [...] a gente, enquanto gestor de Educação Especial a gente se limita a não fazer (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifos nossos).

Apesar de a fala do gestor ser sobre a zona de conforto, que, segundo ele, está ligada ao funcionalismo público, de reprodução, podemos ver que ele faz uma análise dessa posição, do lugar de onde veio, das impossibilidades, do comodismo. A forma que lhe parece ser mais fácil de reprodução, a do “não fazer”, mostra-nos um posicionamento reflexivo sobre o seu lugar de gestor. Porém, apesar de compreendermos a dificuldade da mudança, acreditamos que ela seja possível por meio do conhecimento, do diálogo, da argumentação, proporcionados pelos espaços discursivos (ALMEIDA, 2010; CARVALHO, 2018; SILVA, F., 2019), considerando os argumentos da política prescrita, como também a política em ação, aquela efetiva de

acordo com a realidade vivida. Nesse sentido, a pesquisadora mediadora do grupo de estudo-reflexão provoca uma inquietação:

***Pesquisadora-mediadora:** Algum tempo atrás, no grupo, alguém dizia da própria dificuldade que é, muitas vezes, dentro da Secretaria, a gente fazer que ouçam a Educação Especial, porque ninguém quer ouvir. Muitas vezes, é: 'Ah, deixa chegar até a Secretária'. Aí é difícil, e alguém falava exatamente isso. Para você ser ouvido, você tem que ganhar respeito. **Você ganha respeito quando você tem poder de argumentação** (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifo nosso).*

Assim, consideramos importante a compreensão acerca das funções do cargo que esses profissionais ocupam, pois a gestão educacional tem especificidades que implicam questões sociais fundamentais para a formação humana. Segundo Dourado (2007, p. 924):

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Corroboramos esse pensamento do autor e consideramos a necessidade de investimento e aprofundamento nos estudos sobre política, financiamento e políticas de formação na perspectiva inclusiva, pontos esses que destacamos nas falas dos gestores. Foi por meio dessas necessidades que começamos a pensar em ações locais realizadas pelos gestores em parceria com a universidade. Desde 2018, o Grufoppes vem desenvolvendo os cursos de extensão “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a autorreflexão colaborativo-crítica como possibilidade” e “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”, buscando atender às demandas apresentadas pelos gestores.

6.3.2 O “formar formando-se”: contribuições para a autonomia dos gestores

Ao longo dos anos, acompanhamos a busca de autonomia dos gestores que, por meio do diálogo, foram se colocando e se assumindo como pesquisadores, saindo do lugar de meros espectadores e se apropriando de conhecimentos. Nesse

contexto, ao planejarem e sistematizarem processos formativos em seus locais de atuação, ao mesmo tempo iam assumindo a sua própria formação, o que Pantaleão (2009, p. 12) nomeia de “formar formando-se”, pois, “[...] na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos [...], estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente”.

O Gergees proporcionou processos de construção de conhecimento e a elaboração de projetos de políticas de formação continuada coletivamente, mudando o formato tecnicista ao qual foram acostumados. Segundo os gestores, eles estavam “[...] acostumados a realizar uma formação ‘sob encomenda’” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 113). Essas provocações possibilitaram momentos de reflexão, como também pensar em possibilidade e ações locais:

Gestora municipal: *E a gente vem até a Ufes encontra com o grupo e fala dessa demanda do município, **dessa vontade – tanto quanto de instituir uma política de formação como também a escrita desse documento** – e aí a gente tem que ter várias conversas, porque isso vai se desenhando. A gente começa a participar do grupo e vê também outros municípios se organizando e a gente entende, ainda em 2017, que a gente precisava fazer um grupo focal. A princípio, a gente chamou de grupo de escuta. Nós queríamos escutar os profissionais da rede e a gente fez grupos de escuta com todos os profissionais, priorizando os professores efetivos no município, que são chamados professores especialistas em Educação Especial (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

Gestora municipal: *Você consegue exercer o julgamento de se colocar no lugar do outro, de trazer a pessoa para si para acolher e romper com a resistência do outro, então é a questão da formação (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 10-2019).*

Consideramos que o movimento de autorreflexão possibilita um processo de autonomia, confiança para os gestores, pois eles se consideraram “[...] protagonistas da autorreflexão em que todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimento” (FORNACIARI *et al.*, 2018, p. 206). Com a apropriação do conhecimento e das possibilidades de trabalho, eles criaram parcerias intersetoriais, bem como um diálogo entre as Secretarias Municipais de Ensino, as Secretarias Estaduais de Educação e a Universidade Federal do Espírito Santo Assim, os gestores “[...] optaram pela construção de políticas públicas em regime de colaboração” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 115).

Gestora municipal: *[...] Desde 2015, com toda a participação aqui, no Grufopees – principalmente naquela parte em que a gente estava construindo uma proposta, um projeto político de formação continuada a nível regional – nós iniciamos em paralelo outro no próprio município. E a gente iniciou todo um grupo, um trabalho, um grupo que realmente se*

empoderou como um grupo de estudo, com os pedagogos, com o objetivo de congeminar todos os conhecimentos adquiridos nesses estudos com os professores regentes lá, onde esses pedagogos estavam inseridos (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

O grupo de estudo-reflexão mostrou-se um potencializador no processo de autonomia dos gestores públicos de Educação Especial. À medida que os participantes estudavam, refletiam e buscavam mudanças em seus contextos locais, foram se constituindo pesquisadores de sua própria prática. Segundo os gestores, o grupo provoca o desejo de procurar mais conhecimento e trocas de opiniões, pois, “[...] a partir do diálogo, das discussões e da troca de experiências, somos convidados a todo tempo a refletir” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 110).

É possível perceber a mudança e a confiança que esses gestores-pesquisadores foram adquirindo durante o processo de estudo-reflexão-ação, pois, além dos relatos das experiências vividas, o grupo também registrou e transformou esse aprendizado em trabalhos acadêmicos que muito têm a nos dizer (CAETANO; BUSS; ESPÍNDULA, 2017; ALVES; BARROS; ALMEIDA, 2017; AGUILAR *et al.*, 2015; SILVA; ALMEIDA, 2015; ALMEIDA; ZAMBON; PILOTO, 2014).

Os projetos caminhavam de acordo com as perspectivas e necessidades locais. Entretanto, mesmo com os movimentos individuais, o grupo fez a opção por construir políticas públicas em regime de colaboração, porque

[...] é possível instituir aos poucos um contradiscurso capaz de conferir novos rumos à razão e de gerar um novo equilíbrio entre sistema e mundo da vida. Desta forma, Habermas aponta o agir comunicativo emancipatório como o paradigma legitimador do discurso e da ação (GOMES, L., 2007, p.3).

Buscando processos formativos para os gestores, o Grufopees realizou um Seminário sobre Gestão e Formação Continuada em Educação Especial, que teve como objetivo dialogar com os gestores, pesquisadores, estudantes e outros envolvidos no processo educacional sobre a construção de políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva; bem como o “I Colóquio sobre Formação, Pesquisa e Gestão em Educação Especial”, cujo objetivo foi dialogar sobre o processo de pesquisa-formação vivido por gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores para a construção de uma política de formação continuada na perspectiva inclusiva.

O município de Santa Maria de Jetibá/ES, pensando em processos de colaboração entre a coordenação do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI) e Coordenações de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, organizou o “I Seminário de Educação Inclusiva”, no município de Santa Maria de Jetibá, intitulado “Inclusão: um processo construído por todos”.

Essa parceria objetivou promover uma formação que levasse os profissionais envolvidos a refletir criticamente sobre sua prática de trabalho. O município usou, para essa formação, a metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Eles buscaram a transformação nas práticas educacionais partindo da realidade do contexto local. Durante a formação, propiciaram a construção de espaços de debates e questionamentos, de modo que proporcionasse a aproximação desses profissionais, tendo em vista mudanças nas práticas de trabalho (CAETANO; BUSS; ESPÍNDULA, 2017).

Podemos compreender esse movimento que aconteceu no município de Santa Maria de Jetibá, por meio da teoria crítica do conhecimento de Habermas, quando ele nos fala sobre a racionalidade comunicativa. Segundo essa teoria, é necessário procurar as ligações que a práxis tem com a vida, encontrar o interesse comum entre os sujeitos. Nesse sentido, é necessário, para pesquisas e formações, que não haja uma ação distante entre sujeito-objeto. É preciso encontrar um interesse comum, uma relação entre sujeito-sujeito (ALMEIDA, 2010).

Consideramos que os gestores participantes do Grufopees estão se apropriando do referencial teórico-metodológico adotado pelo grupo de pesquisa, pois utilizaram a teoria do agir comunicativo que, segundo Habermas (*apud* BANNELL, 2006, p. 53), “[...] estabelece uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente; para isso acontecer, o falante depende da cooperação dos outros”. Além disso, também adotam a pesquisa-ação para construção de políticas de formação continuada de educadores pelos gestores públicos de sistemas municipais e estaduais de ensino, que atuam na elaboração e na implementação de políticas de Educação Especial (ALMEIDA, 2016).

Gestora municipal: *Até porque a proposta é de realmente esse grupo se empoderar, de acontecer esse empoderamento como aconteceu com os*

pedagogos. **Então o objetivo é esse, não é quantidade, mas sim qualidade, que esse grupo realmente se consolide e coloque em prática.** As temáticas não são fechadas, elas advêm durante todo o processo, de acordo com as necessidades também e aí está bem gostoso (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

Técnica de Marataízes: A gente quer estar junto, a gente quer conversar, a gente quer estudar junto e fomos entendendo cada vez mais que a ideia de grupo de estudo-reflexão era o que se encaixava. Aquilo que a gente desejava como política de formação, de trabalho também na produção do documento – porque a gente também não queria um documento que saísse da Secretaria, que fosse pronto – e que houvesse um empoderamento da rede como um todo aonde ela também pudesse dizer o que é a EE, o que é a inclusão e, enfim, colocasse a cara do município (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

Gestor municipal: Porque a proposta do trabalho é ele ser feito coletivamente, não só pelo professor do AEE, então por isso a necessidade de ter um encontro com todos (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

Podemos perceber as possibilidades e mudanças nos movimentos municipais, como formações e construção de políticas para formação continuada (BENTO *et al.*, 2018; KUSTER; ASTORI; BASTOS, 2018) dos gestores que participam do Grufopees e que estão pensando com o outro, de forma colaborativa, em como realizar a formação. Esses gestores estão colocando em prática a “escuta sensível” defendida por Barbier (2007), buscando refletir com seus pares sobre necessidades, dúvidas, medos etc., possibilitando um espaço de diálogo e trocas, tendo em vista um objetivo comum entre esses diferentes sujeitos e realidades (HABERMAS, 2004b).

Assim, os gestores têm se dedicado a refletir com os profissionais da educação sobre a possibilidade de estudo e formação com o outro de acordo com a realidade, entendendo que “[...] 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, *apud* ALMEIDA, 2004, p. 64, tradução da autora). Porém, de acordo com os gestores, constituir essa prática formativa sem uma política municipal, na perspectiva inclusiva, dificulta esse processo:

Gestora municipal: O município [...] não tem uma política escrita de EE. E lá ela foi se constituindo em uma prática com diferentes concepções em diferentes momentos. Isso trouxe uma série de dificuldades e até equívocos na compreensão. E não tem o fortalecimento de estudo. Então há uma fragilidade e eles mesmos fazem essa autoavaliação (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).

Essa fragilidade apontada pela gestora municipal foi acompanhada pelas pesquisadoras Bento (2019) e Silva, N. (2019), resultando em duas dissertações de

mestrado, possibilitadas pela parceria entre universidade e redes de ensino. As pesquisadoras realizaram um trabalho colaborativo e presencial no município, colaborando com a criação de grupos de estudo com os profissionais da educação e com as gestoras para a escrita da política municipal, na perspectiva inclusiva, pois, segundo o relato da gestora, já existia o desejo de criar essa proposta:

Gestora municipal: *Começamos aqui em 2017, em setembro e [...] falando do desejo de iniciar esse processo de discussão, de vir para cá e, de alguma forma, efetivar uma parceria que nos ajudasse a pensar a Educação Especial do município e que nos ajudasse também a pensar – lá a gente não tem uma política escrita no município, uma proposta pedagógica, uma diretriz, um documento – e há esse desejo não só por parte da Secretaria, mas também por parte do grupo que está lá – os regentes, principalmente os mais envolvidos (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

Buscando promover um processo formativo e de escrita da política municipal, foi formalizada uma parceria entre o município de Marataízes e o Grufopees, iniciando um diálogo:

[...] entre o setor de Educação Especial, Setor de Formação Continuada e Coordenação Pedagógica. A partir desses diálogos, o processo de busca por uma proposta metodológica que contemplasse processos de partilha, diálogos, estudos e especialmente a autonomia no processo formativo, iniciou de forma mais sistemática com objetivo da construção de uma política de educação especial e que esta fosse cunhada em um processo formativo (SILVA, N., 2019, p. 245).

Acreditamos no potencial transformador da pesquisa, pois, de acordo com Sánchez-Gamboa (2007, p. 99): “Sem pesquisa não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria”. Um processo condizente com a nossa perspectiva teórico-metodológica, com interesse emancipatório, que ofereça

[...] 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).

Nesse sentido, as pesquisas científicas (CARVALHO, 2018; BENTO, 2019; SILVA, N., 2019; SILVA, F., 2019) das integrantes do Grufopees buscaram colaborar com os municípios na organização e processo de formação que partam das demandas locais. Essas pesquisas possibilitaram a transformação no modo de se pensar formação continuada, como também fortaleceram a parceria e abriram espaço de diálogo para novos gestores se aproximarem da universidade.

Compreendemos que o Grufopees é um grupo de pesquisa e, também, um articulador de movimentos e processos de resistência no Estado do Espírito Santo,

que atua ativamente de forma colaborativa com as ações na perspectiva inclusiva. Acreditamos que, ao longo desses anos, os gestores foram se apropriando de conhecimento e se fortalecendo nesse cargo, superando esse modelo de compreensão da função de ser gestor:

Gestora estadual: [...] dificuldades nós encontramos como gestores da Educação Especial, necessidades das escolas, das creches que precisam de professor, precisam de coordenador, precisam de tal carga horária, precisam de uma ajuda para fazer uma formação. Nós vamos dizendo as necessidades, mas, nessa caixinha de segredo, nós não podemos mexer [...]. **Porque não podemos falar de dinheiro, não temos competência para isso** (Transcrição do I Colóquio sobre formação, 27-8-2015, grifo nosso).

O Grufopees, em parceria com os gestores das redes de ensino, tem assumido o desafio de pensar e refletir sobre a vida “[...] em sociedade a partir de um conhecimento que aponte novas possibilidades de transformação da desigual sociedade em que vivemos e que seja assumido que as pessoas precisam ser reconhecidas como sujeitos de conhecimento e de direito” (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 9). É por isso que não concordamos com a fala da gestora, pois concebemos o gestor como um sujeito político, transformador da realidade, um profissional com responsabilidades pedagógicas, administrativas e financeiras, portanto ele precisa e tem competência para falar e discutir sobre dinheiro e financiamento.

Nesse processo de refletir sobre estratégias de mudanças, um grupo de gestores, integrantes do Gergees começou a organizar um Fórum de Gestores de Educação Especial. Assim, fica evidente o processo de emancipação percorrido durante os anos, que traz como reflexo o envolvimento mais ativo dos sujeitos que buscam conhecimentos e formas ativas de mudanças. A criação do fórum surge com possibilidade de resistência, unindo os gestores dos diferentes municípios do Estado do Espírito Santo na defesa da inclusão dos alunos PAEE na escola comum. É sobre esse movimento que vamos dialogar no próximo capítulo.

7 A ORGANIZAÇÃO DO FÓRUM BASEADA NO CONCEITO DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Buscamos, neste capítulo, dialogar com os sujeitos da nossa pesquisa, visando a compreender como se deu esse processo de negociação e organização para a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo (Forgees), bem como as demandas e ações que emergiram nesse movimento. Assim, propomos um espaço discursivo sustentado no conceito de discurso de Habermas (2012), no qual os sujeitos têm espaços de fala e ações, expondo seus argumentos, buscando entendimento mútuo e consensos provisórios. A perspectiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa não vislumbra a neutralidade, colocando-nos num lugar de pesquisadora-colaboradora, pois trata-se de uma investigação colaborativa com/entre gestores-pesquisadores e pesquisadores da universidade.

Considerando a grandeza da obra de Habermas, algumas escolhas foram necessárias para a condução do movimento vivido e análise de dados. Nesse sentido, optamos pelo uso da racionalidade comunicativa para condução desse processo, que se exprime na:

[...] 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 mundo objetivo (HABERMAS, 2004a, p.107).

A racionalidade do uso linguístico para Habermas (2004a, p. 108), orientado para o entendimento mútuo, depende dos “[...] atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio dele, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstâncias normais) êxitos ilocucionários”. Ao defender os atos de fala e libertação pela comunicação, o autor refere-se a uma fala argumentada, com propriedade e convicção, tornando-se primordial para os envolvidos o entendimento e os consensos desses diferentes sujeitos.

A mediação é um fator importante para possibilitar e garantir esses espaços de fala, dando, assim, oportunidade para todos os presentes exporem suas ideias proporcionando a colaboração e autorreflexão entre pesquisador e participantes. Tais princípios são orientadores para a constituição de grupos autorreflexivos (SILVA, N., 2019).

Os dados aqui analisados foram produzidos a partir dos encontros do grupo de estudo-reflexão na Universidade Federal do Espírito Santo, do diário de campo e gravações e transcrições dos áudios das reuniões do colegiado e plenárias do Forgees, tendo como estratégias: a colaboração participante, diálogo com os gestores de Educação Especial, atas de reuniões do colegiado, atas das plenárias dos Fóruns de Gestores de Educação Especial, carta do interfórum, carta do Espírito Santo e relatório da conferência livre (Conape), relatórios dos encontros do colegiado e Gergees e documentos legais que permeiam nossa discussão. Para a análise de dados, ancoramo-nos na “[...] relação tripartite entre a significação de uma expressão e (a) *o que se quer dizer com ela*, (b) *o que se diz nela* e (c) *a forma na sua aplicação na ação de fala*. Com seu ato de fala, o falante procura se entender a respeito de algo comum ouvinte” (HABERMAS, 2004a, p. 107).

A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica assumida nesta pesquisa não obedece a um plano rígido, linear e intervencionista de condução do processo. O olhar e as ações são voltados para o entendimento mútuo, no qual o pesquisador se envolve no processo, agindo de acordo com a necessidade e realidade apresentada (GONÇALVES, 2008; ALMEIDA, 2019).

Organizaremos os dados desta seção em dois itens, buscando dialogar com as políticas, os gestores, os pesquisadores da área e a nossa própria percepção e compreensão como pesquisadora-colaboradora. No primeiro item, vamos compreender os movimentos e motivações que impulsionaram os gestores para a institucionalização do Forgees. O segundo item tem como objetivo analisar as reflexões e posicionamentos do Forgees considerando as reuniões e plenárias realizadas no período de 2018 a 2020. O diálogo com os gestores, por meio dos dados produzidos nesses movimentos, possibilita-nos identificar as temáticas, as demandas e as ações dos gestores.

7.1 DAS MOTIVAÇÕES ÀS AÇÕES QUE IMPULSIONARAM A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO FÓRUM

A institucionalização do Forgees constitui-se a partir de um movimento autônomo de um grupo de gestores de Educação Especial. O desejo de organização desse espaço não é recente. Essa demanda surgiu em diferentes momentos e lugares de

diálogo em que esses gestores estiveram presentes, por exemplo: nos grupos de estudo-reflexão, conferências e interfóruns. Importante destacar que os gestores de Educação Especial, sujeitos da nossa pesquisa, investiram durante anos em um processo de formação continuada, apropriação de conhecimento e amadurecimento, o que acreditamos contribuir para a institucionalização desse espaço de lutas e de resistência.

Apresentaremos neste item a nossa análise sobre o que consideramos os principais movimentos e acontecimentos que resultaram na criação do Forgees. Acreditamos que fatores políticos, movimentos sociais e o processo de formação continuada destinados a esses profissionais tiveram influência direta na materialização do referido fórum.

A criação do Forgees é compreendida pelos gestores-pesquisadores da nossa pesquisa como um espaço necessário que busque:

***Gestora-pesquisadora:** [...] fortalecer a formação [...] e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem às crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Esse caminho de construção do Fórum tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo), ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um (Atividade escrita – 2020).*

Entendemos que o Forgees foi instituído com o papel de colaboração e articulação entre os gestores locais do Estado do Espírito Santo, considerando a importância desse cargo, pois, segundo Nogueira (2012), os profissionais que exercem a função de gestão da Educação Especial são responsáveis pela implementação e fomentação de políticas públicas inclusivas, bem como pelos processos formativos na perspectiva inclusiva para os outros setores educacionais. Nesse sentido, Rocha (2016, p. 154, grifo nosso), compreende que os espaços de fóruns possibilitam a aproximação entre os gestores de Educação Especial, pois o “[...] planejamento está sendo realizado com a participação de grande parte dos gestores buscando-se fazer deste momento um marco **importante de formação dos profissionais que atuam na educação especial**”.

Segundo a autora, os espaços de fóruns têm se constituído como um importante espaço formativo, fomentador de proposições e ações políticas, focando o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além do caráter

formativo, ele também se destaca pela função de aproximação entre os diferentes sujeitos, como pais e professores, bem como entre seus iguais (ROCHA, 2016).

Os movimentos de fóruns que possibilitam essa articulação e colaboração entre os diferentes profissionais são entendidos por nós como uma ferramenta de luta, de resistência contra o desmantelamento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, compreendendo esse movimento:

***Gestor-pesquisador:** como uma possibilidade de debates públicos entre gestores da Educação Especial nos quais, pautando questões peculiares às gestões, vamos nos fortalecendo como gestores e fortalecendo políticas públicas (Atividade escrita, 2020).*

Para compreendermos essas questões “peculiares” apontadas pelo gestor de Educação Especial, é preciso entender alguns questionamentos que atravessam o trabalho e a atuação da gestão e neles interferem. Nesse sentido, para contextualizar o leitor, torna-se importante destacar as demandas apresentadas na Conferência Nacional Popular de Educação (Conape/2018), do dia 24 de março de 2018, intitulada “Diálogo, resistência e mobilização: desafios do poder popular no enfrentamento reacionário”, na qual foram destacadas várias questões de luta e de resistência. A pauta principal nesse encontro foi a revogação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que determinou o congelamento dos:

[...] gastos sociais por 20 anos e suspendeu a vinculação de impostos à educação e à saúde por igual período, comprometendo a execução de inúmeras políticas, em especial, as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação e seus correspondentes Planos Estaduais, Distrital e Municipais (CONAPE, 2018b, p. 1).

A criação de fóruns populares e a realização de conferências livres têm se destacado como movimentos sociais de resistência e de articulação. Esses espaços buscam esclarecimento, diálogo e fortalecimento para que, juntos, possam unir forças e tomar medidas para reagir contra o esfacelamento das conquistas educacionais, priorizando a escola comum, pública, de qualidade. É nesse contexto de busca por união e fortalecimento que surge o “Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo”.

O processo para criação do Forgees foi discutido e refletido pelos gestores em diferentes momentos no intuito de efetivar essa ação. O amadurecimento para entender a necessidade de um fórum específico para a gestão foi questionado em

diferentes momentos. Muitas vezes, a dúvida deu-se pela existência de outros fóruns que se dedicam à Educação Especial no Espírito Santo. Nesse sentido, a Conape possibilitou um espaço de reflexão sobre a privatização na área da Educação Especial, bem como sobre a possibilidade de criação do Forgees. Uma participante pondera que:

[...] esse fórum deveria ser parte do já existente Fórum de Educação Inclusiva, outros consideraram importante descentralizar as discussões e aprofundar as discussões da gestão da Educação Especial, sendo essa também uma forma de fortalecer o fórum já existente (CONAPE, 2018a, p. 3).

Essas reflexões e argumentos, contrapondo-se a essa demanda de criação do Forgees, também surgiram em outros espaços, nos quais foi destacada a existência de outros movimentos consolidados no Estado:

Gestora-pesquisadora: *Nós estamos conversando, [...] o Fórum permanente está sempre se encontrando, então será que a alternativa é a gente criar outro ou nós nos envolvermos devidamente nesse fórum? [...] Se a gente cria mais um, será que é esse caminho ou a gente ir ao encontro? Tentar conhecer mais esse fórum que já existe? Não sei!*

Gestor-pesquisador: *Eu acho que a gente tem que pensar numa maneira de fortalecer também isso que já tem, porque senão começar a criar, criar, criar e depois faz o quê, né?*

Gestora-pesquisadora: *Igual eu falei para vocês, eu não posso falar com propriedade porque eu não tenho essa tentativa*

Gestor-pesquisador: *[...] eu já participei de discussões fomentadas por ele em anos que não era seminário, era encontro para Educação Especial. Agora não sei falar quais assuntos são discutidos nesse fórum. Sei do seminário e dessas discussões que eu participei. Mas eu penso que a gente tem que se juntar para ter força. Não sei se é o caso de criar um outro fórum.*

Gestora-pesquisadora: *Uma questão que a gente precisa analisar (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão 4-9-18)*

Consideramos importante esse movimento de exposição de ideias, dúvidas e questionamentos, em que as questões e argumentos são expostos, possibilitando, assim, um espaço dialógico e reflexivo que, segundo a racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p. 35):

[...] traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para, então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital.

Assim, as demandas são analisadas, refletidas e os participantes podem chegar a um consenso provisório. Nos espaços de diálogo, os argumentos são apresentados

e, pela fala destacada, parece-nos que não era um consenso a criação do fórum, sugerindo, como alternativa, uma junção da demanda com o Fórum de Educação Inclusiva, pois trata-se de um movimento consolidado no Estado do Espírito Santo, porém os profissionais presentes nessa conferência “[...] apontaram a questão da falha na comunicação, alegando não receber informações do Fórum de Educação Inclusiva” e ainda destacaram “[...] a importância de um movimento que fomente a constituição de um Fórum de Famílias” (CONAPE, 2018a, p. 3).

Vimos como fundamental a apresentação desses diferentes posicionamentos em relação ao tema, pois acreditamos que “[...] ele persegue um interesse emancipatório do conhecimento e que este tem por objetivo a realização da reflexão” da perspectiva da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1982, p. 219).

Diante do exposto, entendemos que as decisões tomadas na Conape aconteceram sem coerção, sem imposição, e sim com reflexão e amadurecimento, prevalecendo o melhor argumento, pois os profissionais da educação presentes nessa conferência refletiram sobre a importância desses espaços e suas possibilidades como um fomentador de ações, chegando ao consenso provisório, no qual “[...] o grupo presente aprovou a criação do Fórum de Gestores. Finalizou-se as discussões com a leitura coletiva e aprovação da Minuta da Conferência Livre” (CONAPE, 2018a, p. 3)

Apesar da aprovação para criação do Forgees na assembleia, o que entendemos como um “consenso provisório” em Habermas (2012), não houve, naquele momento, a iniciativa para concretizar essa ação. A discussão e reflexão continuou sendo reverberada em outros espaços, como na Ufes, e voltou a ser debatida pelos gestores em um dos encontros do Gergees, em setembro/2018. O encontro contou com a participação da professora Ms. Louize Mari da Rocha, gestora e pesquisadora da rede municipal de Pinhais/PR, convidada pela coordenação do Grufopees, que será nomeada, neste capítulo, como “pesquisadora-convidada”. Nesse sentido, o convite foi para a gestora do Paraná falar:

***Coordenadora-colaboradora:** [...] um pouquinho para nós desse grupo, sobre os movimentos que aconteceram esse ano e que estão ocorrendo Brasil afora e no nosso Estado. Essas questões peculiares, e [...] falar um pouquinho para nós do movimento deles lá do Fórum de Gestores da região metropolitana do Paraná (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018, grifo nosso).*

Pela fala da professora coordenadora, essa questão de institucionalização do fórum permeava os assuntos de interesse dos gestores que também eram instigados por outros movimentos em âmbito nacional, estadual e municipal. Nesse processo reflexivo e de argumentação, destacamos a necessidade de uma mediação de forma reflexiva desse espaço, lembrando o momento vivido no Estado do Espírito Santo:

Coordenadora-colaboradora: [...] a gente teve vários movimentos no ano passado mais isolados. Quando foi esse ano, muitos municípios, na época em que a gente teve a Conape estadual, procuraram a universidade e os movimentos sociais. Nós tivemos uma Conferência Livre com base nisso. Começou um movimento de discutir, porque aqui foi se instituindo a terceira matrícula, aqui, no Estado. E a gente teve um encontro que foi também com o Ministério Público no mês passado (*Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018*).

A questão política no Estado do Espírito Santo tem algumas especificidades no que se refere ao financiamento da Educação Especial, influenciado pela parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo e as redes municipais. Estabeleceu-se um Termo de Cooperação Técnica por meio da Portaria nº 92-R desde 2014. Segundo relato das famílias, elas estavam sendo “pressionadas” a deixar o atendimento educacional especializado na escola comum para receberem o benefício nas instituições privadas. Acreditamos que um dos importantes motivos dessa “pressão” esteja ligado ao financiamento da Educação Especial:

[...] por muito tempo, foi deixado de lado, inclusive por estudiosos. Reiterou-se, assim, a necessidade de estar atentos à questão do financiamento educacional. Considerou-se que no que se refere ao financiamento educacional, a Educação Especial apresenta três especificidades: 1. Relações público-privadas; 2. Segunda matrícula; e 3. A base de cálculo do aluno público-alvo da modalidade é 20% maior. Constatou-se o aumento desse alunado nas escolas comuns a partir da garantia de segunda matrícula em 2008, mas também que muitos alunos permaneceram concomitantemente no AEE da escola comum e da instituição especializada, gerando uma terceira matrícula (CONAPE, 2018a, p. 1).

De acordo com esse documento, os municípios que aderirem ao termo deixariam de oferecer o atendimento educacional especializado na rede de ensino e não receberiam a verba destinada à segunda matrícula. Esse serviço seria realizado pelas instituições privadas, que ainda receberiam dos municípios a despesa da alimentação e transporte de cada aluno público-alvo da Educação Especial (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019).

Porém, apesar da existência desse termo de cooperação, os alunos público-alvo da Educação Especial continuavam recebendo atendimento na escola comum e nas

instituições privadas, e o Governo Estadual repassava uma verba para as instituições, o que foi comumente chamado no Estado de terceira matrícula. A mudança dessa situação se intensifica em 2018, quando as famílias começam a relatar uma coação, por parte das instituições, para que elas optassem pelo AEE nas instituições privadas:

[...] as mães participantes relataram a existência de uma terceira matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como **uma forte influência das instituições ditas especializadas para que as famílias desistam do AEE nas escolas e matriculem seus filhos no AEE dessas instituições, como a APAE** (CONAPE, 2018a, p.1, grifos nossos).

Podemos perceber que a situação é incômoda para os gestores, mas também prejudica as famílias que estão sendo influenciadas a desistir do atendimento educacional especializado na escola comum e optar pelas instituições privadas, o que nos leva a um questionamento: será que essas famílias estavam preferindo o AEE oferecido na escola comum?

Essas questões políticas e sociais estão presentes nos discursos dos gestores, nos espaços em que eles atuam, por isso eles defendem a ideia da criação de um fórum. Esse debate prossegue no encontro do Gergees de setembro/2018.

Gestora-pesquisadora: *Este ano, na reunião da Conferência Livre que nós tivemos [...], o grupo sentiu a necessidade da gente fazer então o Fórum de Gestores da Educação Especial, exatamente com esse intuito, de nós, como gestores, estarmos discutindo políticas pra gente estar colocando em prática nas nossas Secretarias da Educação Especial. Logo após, a gente fez um encontro [...] que foi o Interfóruns [...] do qual alguns gestores participaram [...]. De novo a gente discutiu algumas questões, porque o auge que está agora é essa questão da tripla matrícula. Muitos estavam meio que perdidos, no sentido de como a gente teria que proceder em relação a essa demanda. Nessa discussão desse encontro, a gente viu que precisamos nos fortalecer. Fortalecer esse Fórum de Gestores mesmo. A gente precisa pensar na dinâmica, em como deveria ser, mas agora, com Louise aqui, que ela já tem uma experiência de como foi o passo a passo lá. A gente tende a sugar o máximo possível dela, para ver: como foi? Quais são os passos do Fórum de Gestores? O que a gente tem que fazer direitinho para poder o **grupo se fortificar, se fortalecer**? Porque cada município, cada Secretaria tem as suas realidades, então a gente precisa estar, como gestores, discutindo políticas mais voltadas para a gestão (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

Pesquisadora-colaboradora: *[...] há a intenção de concretizar a institucionalização do Fórum de Gestores [...]. Alguns gestores se mostram mais comprometidos e certos da necessidade desse movimento, porém outros parecem um pouco receosos com o compromisso (Diário de Campo, encontro do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

Diante dessas falas, é possível perceber o interesse de institucionalização desse fórum. A gestora mostra uma retrospectiva dos espaços onde essa questão foi

debatida e alguns dos sujeitos envolvidos, trazendo para o grupo de estudo-reflexão essa demanda e apresentando esse movimento como uma possibilidade de articulação formativa e de fortalecimento da gestão da Educação Especial. A gestora-pesquisadora traz em sua fala os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988), assumidos pelo grupo de estudo-reflexão, como trabalho em grupos, considerando a realidade de cada lugar, sugerindo que, apesar das diferenças, eles podem se unir no ponto comum: a necessidade de fortalecimento e de um espaço para discutir as questões políticas.

Entendemos, assim, que a argumentação apresentada pela gestora-pesquisadora foi estruturada, com apresentação de uma trajetória vivida, expondo e defendendo o que considera válido, provocando e convidando os participantes a refletir, analisar e se posicionar, iniciando um diálogo entre os presentes no Gergees:

Coordenadora-colaboradora: *Acho que seria importante os municípios se colocarem até porque um ponto que precisaria ser discutido é: quais são as pautas deste fórum?*

Gestor-pesquisador: *O Fórum Permanente tem outro foco?*

Gestora-pesquisadora: *Mas o Fórum de Gestores que você está colocando vai discutir a Educação Especial também?*

Gestora-pesquisadora: *Também, com certeza.*

Gestora-pesquisadora: *Mas vai discutir mais essas perspectivas para gestão. Quais são as políticas públicas, no caso municipais, para a educação inclusiva, é isso?*

Gestora-pesquisadora: *Falo da referência de Fórum na Educação Infantil, porque nós participamos, nós discutimos gestão nesse fórum.*

Gestora-pesquisadora: *Como gestores.*

Gestora-pesquisadora: *Exatamente. Nós temos gestores lá também conosco, então eu acho que talvez seja a fragilidade que vem sinalizando essa necessidade, mas eu percebo que, com relação, por exemplo, à Educação Especial, hoje, no Fórum da Educação Infantil, [...] vem pautando. Mas ainda é pouco.*

Gestora-pesquisadora: *Pois é, não está fortalecido, porque as pautas perpassam, mas ela não é objeto específico do fórum.*

Gestora-pesquisadora: *O fórum seria específico para Educação Especial (Transcrição do grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

De acordo com o diálogo, existem dúvidas sobre a necessidade de criação desse espaço, pois alguns consideram que, já existindo outros movimentos de fóruns no Estado, não há necessidade da criação de mais um. Observando essa situação, em que alguns gestores parecem ter mais certeza que outros, remetemo-nos a Habermas (2013), quando afirma que o discurso, nesse tipo de situação, serve como

fundamentação de pretensões por meio da problematização de opiniões. Assim, “[...] 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, L., 2007, p. 56).

A mediação da coordenadora-colaboradora no grupo foi fundamental para a compreensão da utilização e necessidade desse espaço. A seguir, o diálogo que defende a institucionalização desse fórum:

Coordenadora-colaboradora: *Gente, por exemplo, com o que, no dia a dia da Educação Especial, dentro da Secretaria de Educação vocês lidam? [...] Porque, embora esse espaço seja para aprofundar, aqui nós não estamos preocupados em discutir política de recursos humanos, edital de contratação, atribuições de um cargo. Eu vejo o fórum de gestores para isso.*

Gestora-pesquisadora: *Para essas questões, financiamento, enfim, como lidar especificamente.*

Gestora-pesquisadora: *Portaria de tudo que a gente demanda, matrícula, quem fica com as crianças, AEE. A gente lida com tudo. Você perguntou com o que a gente lida. Tudo. Mas são questões bem específicas.*

Coordenadora-colaboradora: *A proposta para vocês nesse exato momento é isso.*

Gestora-pesquisadora: *A gente vai fazer um desenho. Claro que esse desenho vai se reconfigurando, configurando, mas até mesmo para poder falar o que os outros municípios pensam, a proposta de todos e fazer os ajustes necessários. Acho que, de repente, o que você está falando é sofre a dificuldade às vezes de o município vir. Igual ao que você falou, que já teve encontro, mas não veio uma quantidade expressiva para gente.*

Gestora-pesquisadora: *Poder melhor se articular é questão do fortalecimento mesmo desse movimento (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

Podemos perceber, nesse momento, que o espaço discursivo no grupo de estudo-reflexão propiciou tanto aos acadêmicos quanto aos autores da prática a exposição de seus argumentos na busca pelo entendimento mútuo (ALMEIDA, 2010; HABERMAS, 2012; CARVALHO, 2018, SILVA, F., 2019). Entendemos também como positiva a liberdade que os gestores têm de se expressar e expor as suas inquietações e dúvidas, sem coerções. Com os argumentos colocados, os gestores começam a chegar a um entendimento mútuo de Habermas (2012), pensando em como iniciar esse movimento, mesmo que, inicialmente, não tenha toda a representação do Estado:

Gestora-pesquisadora: *Mas, talvez, eu penso assim, junto os que têm, os municípios, nos casos possíveis. Neste primeiro momento, é escrever os*

princípios, a organização como a gente imagina, porque eu acredito que a gente, escrevendo alguma coisa, já vai fortalecendo a ideia, não fica só na ideia, ela já sistematiza um pouco, mesmo sem essas representações. Igual você falou, ter alguém do norte.

Gestora-pesquisadora: *Esse foi um dos questionamentos desse encontro que a gente teve, acho que foi em maio, então esse foi um dos posicionamentos das pessoas que aqui estavam, dessa questão de ter um núcleo.*

Gestora-pesquisadora: *[...] até mesmo para a gente chamar de Secretaria Executiva ou Núcleo Executivo, no sentido de abrigar o fórum.*

Gestora-pesquisadora: *[...] vai ter que ter uma logomarca. Todas essas questões. Então é isso que a gente tem que tentar fechar.*

Gestora-pesquisadora: *Até para gente pensar o seguinte: se a gente realmente fechar o fórum, a gente faz o fórum [...]. A gente vai ter que ter uma escrita sistematizada.*

Gestora-pesquisadora: *Tem que ter uma apresentação (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

É possível perceber que os gestores chegam a um consenso de institucionalização do fórum, pois o diálogo começa a entrar no campo de como formalizar esse movimento, já pensando em documentos e apresentações. Os gestores começam a se implicar com a demanda que, para nós:

[...] tem muito a ver com adentrar sem medos dos riscos que isso pode acarretar. Remete à necessidade de compreender profundamente a realidade e seus sujeitos de modo que possamos ser tocados por eles e, assim, abrir mão de muitas de nossas pretensões de validade e verdade individuais, próprias do agir comunicativo fraco, e alcançar acordos comuns, partilhados intersubjetivamente (ALMEIDA, 2019, p. 124-125).

A partir do momento em que todos são implicados, já começam a pensar nas possibilidades, sem medo, e pensar nas possíveis parcerias para concretizar essa demanda:

Gestora-pesquisadora: *Eu acho que a gente [...] poderia se organizar, até por regiões, como eu havia comentado antes das articulações, no início desse movimento. Hoje nós estamos aqui representados pela metrópole, gestoras da região serrana, sul e norte, então já é um começo bom para poder começarmos a pensar as articulações, ganhar forças, para nos organizarmos para poder ter, então, uma reunião, pensar isso tudo.*

Gestora-pesquisadora: *Vamos organizar, a gente já tem a anfitriã.*

Gestora-pesquisadora: *Já se disponibilizou.*

Coordenadora-colaboradora: *Eu tenho algo a manifestar. Eu sei que não sou de nenhum município, mas [...] estabeleço uma parceria direta com os municípios, logo eu tenho direito de estar nesses encontros! [risos].*

Pesquisadora-convidada: *Inclusive tem que estar no Regimento. Ela tem direito a voz, mas não tem direito a voto.*

Coordenadora-colaboradora: *Essa parte é boa, não faria de outra forma.*

Gestora-pesquisadora: *Ela terá que nos ajudar nos escritos (Transcrição do grupo de estudo-reflexão 4-9-18).*

Torna-se importante destacar nesse diálogo que a coordenadora do grupo de estudo-reflexão, que já mantém essa parceria com os municípios, estabelece a parceria com o movimento dos gestores, colocando-se à disposição para pensar, escrever e dialogar. Como podemos perceber, os gestores chegam a um consenso provisório “[...] obtido por meio de uma comunicação isenta” (HABERMAS, 1982, p. 297), pois, depois da exposição dos argumentos, eles começam a dialogar sobre a organização para efetivar o fórum de gestores, inclusive sobre a necessidade de parcerias com outros fóruns estaduais e sobre a compreensão desse espaço:

Coordenadora-colaboradora: *É, eu acho que é nesse sentido que eu vejo o fórum como espaço não só de formação, mas também como espaço de proposição de política [...] um espaço de pensar, estudar o que tem, buscar, mas avançar. Então, enquanto fórum, pode avançar, porque aí se tem um outro sentido [...] discutindo essa temática pelo interesse da demanda, como a gente às vezes faz [...]. O município de Domingos Martins já se propôs ao encontro. Eu acho que ver uma data, tirar pelo menos uma data em comum [...]. Ter várias pessoas para não sobrecarregar uma única.*

Gestora-pesquisadora: *Então, meninas, vamos pensar a data, já sair hoje? (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão, 4-9-2018).*

Entendemos que o grupo se fortalece para começar essa demanda e se fortalece com a parceria e apoio encontrados no grupo de estudo-reflexão, porque todos os presentes se mostraram comprometidos e implicados pelo movimento, pois “[...] apenas uma razão que sabe que a toda discussão racional é inerente um interesse irrefreável que trabalha pelo progresso da reflexão em direção à maioria, obterá, a partir da consciência de sua própria implicação materialista, a força transcendente” (HABERMAS, 2013, p. 505). Assim, por meio do diálogo, reflexão e implicação, os gestores concordam com a institucionalização do Forgees, tornando-se necessário pensar na organização desse movimento:

Gestora-pesquisadora: *Eu acho que, neste primeiro encontro, nós temos que discutir a política de Educação Especial, né? E aí, à medida que os municípios narrarem o que está acontecendo, a gente já começa a mapear a situação do Estado. Acho que a gente já tem de começar por aí.*

Gestora-pesquisadora: *Mapeando, porque é bem diferente [...]. Uma questão que é importante, a gente precisa tirar o grupinho aqui de articulação, entendeu?*

Pesquisadora-colaboradora: *Vai convidar todos os municípios?*

Gestora-pesquisadora: *Precisa. A ideia é convidar todos os municípios, porque têm alguns municípios, como ela mesmo colocou, que já perderam força. Então a intenção seria de resgate.*

Gestora-pesquisadora: *Resgatar.*

Pesquisadora-colaboradora: *Porque tem alguns municípios que estão passando por problemas políticos, com prefeito, e aí acabou desestruturando.*

Gestora-pesquisadora: *E aí, gente, quem se propõe, então, para essa equipe de coordenação? Secretaria do fórum, porque a gente tem que sair daqui (Transcrição do Grupo de estudo-reflexão 4-9-18).*

Segundo Almeida (2019), a partir do momento em que o pesquisador se permite ser implicado no processo, ele disponibiliza seus conhecimentos e saberes aos envolvidos, podendo ser aceitos ou não. Nesse momento, nós, como pesquisadores externos e amigos-críticos (CARR; KEMMIS, 1988), buscamos, em nossa pesquisa, “[...] uma outra forma de construção do conhecimento, ou seja, com o outro” (ALMEIDA, 2010, p. 140), construindo com eles processos de implicação mútua, considerando todos nas ações. Assim, procuramos nos colocar nos diálogos de forma colaborativa e percebemos a receptividade positiva dos gestores. Mesmo não sendo gestora, já nos implicamos com o movimento. Admitimos, portanto, a implicação com o processo e ao tomar:

[...] consciência dela apresenta-se como um processo de autorreflexão crítica, do pesquisador. Sem esse processo consciente, conseguiríamos, em momentos da pesquisa, alcançar acordos comuns? Ou seja, passar o entendimento mútuo, no qual o ouvinte compreende e aceita o conteúdo da declaração de intenção ou de solicitação, mas não necessariamente estabelece objetivos e obrigações mútuas (Habermas, 1987c), para o agir comunicativo forte que, pela intersubjetividade partilhada, determina vontades coletivas, para além de preferências individuais (ALMEIDA, 2019, p. 125).

Segundo a autora, tomar consciência é um processo autorreflexivo. Naquele momento, naquela reunião, tudo se encaixou: a vontade dos gestores, as colocações das demandas, o movimento que queriam começar. Eu, como pesquisadora, queria fazer parte daquilo, queria colaborar e me senti contagiada pelos gestores. A partir desse dia, eu já assumi um lugar de colaboração com o grupo organizador do movimento.

Realizamos uma reunião de planejamento no município de Santa Maria de Jetibá no dia 10 de outubro de 2018, para organizar o I Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo. Estiveram presentes nesse primeiro encontro cinco gestores e a pesquisadora-colaboradora, para pensarmos na organização do encontro. Esses momentos de organização também se mostraram potencializadores para reflexões sobre o cargo de gestor e a importância desse fórum:

Gestora-pesquisadora: Fortalecer o movimento. O objetivo é criar um espaço de discussão e reflexão sobre as demandas dos gestores.

Gestora-pesquisadora: Dos nossos anseios, das nossas dificuldades que a gente vai enfrentando.

Gestora-pesquisadora: Trazer para o grupo de onde partiu na verdade a necessidade.

Gestora-pesquisadora: Quais municípios estão na universidade, lá no grupo de pesquisa, né? Porque, nós precisamos fortalecer esse entendimento de que uma pessoa não pode fazer tudo dentro da Secretaria.

Gestora-pesquisadora: [...] nós estamos lá dentro da Secretaria dividindo todas as conversas. Tem um lado positivo.

Gestora-pesquisadora: Porque você fica mais ativo, mais contextualizado dentro das ações.

Gestora-pesquisadora: Mas tem uma dificuldade muito grande, que não é só para nós, porque existem as outras coordenações também, por exemplo, na sala em que nós estamos, que nós continuamos nos intitulando como CREI (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

Os gestores aproveitam esses espaços para dialogar sobre as questões específicas dos seus cargos que, muitas vezes, passam sem ser percebidas nas formações que lhes são destinadas, como essa questão do local do trabalho. Segundo eles, seria interessante ter um espaço próprio e separado para a realização desse trabalho, receber as famílias, oferecer assistência. Acreditamos que a compreensão de espaços separados está relacionada com o modelo de intersectorialidade, que pode contribuir no enfrentamento de desafios com quem teve seus direitos negados, buscando uma cultura de solidariedade entre os setores e usuários interessados, como a família, profissionais da educação e saúde (CUEVAS, 2015).

Porém, essa questão de intersectorialidade nos remete à compreensão da gestão gerencial, que carrega a concepção de descentralização que muitas vezes é considerada como uma modernização da gestão pública, como possibilidade de promover eficácia. Contudo, a autora Garcia (2009, p. 10) pensa que a descentralização dos gestores contribuiu “[...] para caracterizar uma ‘política de resultados’, ou seja, um privilegiamento de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados com o mesmo investimento financeiro”.

Apesar dessas questões que nos fazem refletir sobre a descentralização dos setores, esse diálogo chama a nossa atenção pelo objetivo que os participantes relatam, que é criar um espaço de discussão e de reflexão sobre o mundo da vida (HABERMAS, 2012), ou seja, a realidade, pois só quem está vivenciando conhece as dificuldades

e angústias. Compreendemos que as gestoras, que são integrantes do grupo de estudo-reflexão, levam para sua prática a compreensão de formação e de um espaço dialógico, que são conceitos defendidos no grupo.

Dessa forma, percebemos a organização do Forgees pautada na racionalidade comunicativa de Habermas (2012), que se contrapõe à racionalidade técnica que não considera as vivências dos envolvidos. A racionalidade comunicativa busca “[...] apresentar uma solução a um desafio histórico concreto: desvincular a racionalidade da dominação, conjugadas na forma da razão instrumental” (ARAGÃO, 2002, p. 106).

Nesse sentido, acreditamos que a participação dessas gestoras no grupo de estudo-reflexão contribuiu para a articulação e posicionamento de forma reflexiva, defendendo ideias contra um sistema de imposição, buscando autonomia por meio de conhecimento e procurando garantir o direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Gestora-pesquisadora: *Santa Maria foi o município que mais teve aluno. Nós tivemos 14, né? [...] que já tinham recebido a terminalidade. Quando deu início ao ano que eles foram para os portões das escolas, eles foram impedidos de entrar.*

Gestora-pesquisadora: *Nós fizemos duas audiências, resultou no recuo [...], é aquilo que eu estava falando, nós seríamos o projeto piloto do Estado. Se desse certo aqui, o Estado todo iria acatar.*

Pesquisadora-colaboradora: *Que retrocesso!*

Gestora-pesquisadora: *Foi aí que a gente se uniu [...], a gente juntou todo mundo.*

Gestora-pesquisadora: *Mas, quem se manifestou diretamente foram vocês.*

Gestora-pesquisadora: *Dois municípios que se posicionaram não arredaram o pé: ‘Uai, que negócio é esse? Como assim?’ (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Entendemos que existia uma articulação para a aplicação de um projeto, via Estado, mas que não entrou em vigor, por encontrar gestoras comprometidas com o direito à educação das pessoas público-alvo da Educação Especial e com argumentos e propriedades de conhecimento para defender os direitos desses alunos. Reconhecemos que as questões de compreensão da legislação podem se confundir com as nossas vivências pessoais, colocando-nos em situações que parecem nos testar: será que todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, têm o direito de estar na escola? Assim, apropriamo-nos das palavras de Meirieu (2005, p. 43) para compreendermos que:

Educabilidade: a palavra é lançada. O grande desafio. A aposta fundamental: 'toda criança, todo homem é educável'...e a história da pedagogia assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação, contra a exclusão.

Ao tomar a educabilidade de todos como princípio da escola, Meirieu (2005) revela se tratar de um grande desafio, apontando como caminho a escolha da inclusão de todos nos processos de escolarização e o rompimento com a histórica exclusão dos sujeitos PAEE, há muito marginalizados. Assim, consideramos que o importante é que, mesmo às vezes se questionando e até não concordando, as gestoras continuam lutando e reivindicando o que está previsto na legislação, o direito de todas as crianças na escola.

As falas nos apontam que as reuniões de colegiado podem ser consideradas como um espaço de reflexão e de trocas de ideias e opiniões. Nesse sentido, torna-se importante destacar que, apesar de algumas angústias e dúvidas, as gestoras continuaram dialogando sobre a criação do Forgees, expondo as manifestações favoráveis à ação que aconteceram em outros espaços:

Gestora-pesquisadora: *Então, vamos lá. Eu queria ler só esse relatório dessa reunião que teve lá, no interfóruns, que foi após a conferência livre. Após a fomentação da criação desse Fórum de Gestores, a gente marcou um encontro com eles [...] em maio, você vê que a conferência foi em abril, certo? E aí, em maio, teve o interfórum que a gente marcou, só que só compareceram os mesmos municípios: Dores do Rio Preto, Santa Leopoldina, Serra, Conceição da Barra, Vila-Velha e Jaguaré, só!*

Gestora-pesquisadora: *E esses municípios, foi quando?*

Gestora-pesquisadora: *[...] no dia 14 de maio que aconteceu. Eu vou ler para vocês aqui o que foi discutido nessa primeira reunião (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Nesse espaço, estava presente uma representação de um grupo de mães e de outros profissionais da educação. Destacou-se:

[...] o objetivo da criação do Fórum de Gestores de Educação Especial, se institui na conferência livre, a partir do grupo de gestores que sentiram a necessidade de terem um espaço para discussões e aprofundamento das políticas públicas e demais temáticas da Educação Especial. Ressaltamos, ainda, que, na conferência, os temas muito destacados foram a questão da tripla matrícula e a ausência de orientação da gestão do governo do Estado para o setor público, uma vez que as informações partiram da Federação Estadual das Apaes. Apresentamos a nota técnica do termo aditivo da cooperação técnica assinado pelos municípios, o qual altera a cláusula segunda das obrigações e dos recursos recebidos pelo Fundeb, relativos às matrículas dos alunos da Educação Especial no contraturno. Os municípios se abstêm do recebimento da segunda matrícula dos alunos no AEE na rede municipal de ensino, referente aos optantes pelos centros de atendimento educacional especializado das instituições conveniadas, além

de arcar com o valor que exceder do disposto (RELATÓRIO DO INTERFÓRUM, 14-05-2018).

Interessa-nos compreender que o movimento para a criação do Fórum de Gestores foi debatido e refletido em diferentes contextos, enfatizando a necessidade específica desse espaço. Essa demanda foi levada para discussão pelos próprios gestores que ocupam esses lugares de reflexão. Esse movimento de levantar as demandas e defender os seus argumentos é entendido por nós pelo conceito da ação comunicativa em Habermas (2012, p. 148), compreendendo que é “[...] a forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem [...] orientada ao entendimento”.

Diante do exposto, a interação social, coordenada pelos atos comunicativos utilizando a linguagem, possibilita a autorreflexão crítico-colaborativa que, segundo Almeida (2010), pode colaborar para a emancipação e mudança da realidade dos envolvidos, ressaltando que “[...] a autorreflexão organizada exige a participação dos investigadores nas ações sociais que estudam, e, mais, que os participantes se convertam em investigadores” (CARR; KEMMIS, 1988 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 172). Assim:

O interesse pela emancipação é, na visão de Habermas (1987a), um interesse de independência de todo aquele que está fora; trata-se da busca por um estado de autonomia. A emancipação só é possível mediante a autorreflexão. Assim, a conquista da liberdade não se dá de forma individual, e sim coletivamente (ALMEIDA, 2010, p. 135-136).

Acreditamos que os gestores, ao promoverem o diálogo, esses espaços de fala e a reflexão nos diferentes contextos, estão buscando a autonomia e a liberdade, coletivamente, mas percebemos que ainda sentem necessidade de apoio para alcançar essa independência, como podemos observar na fala abaixo:

Um gestor se posiciona dizendo que o Fóruns de Educação Inclusiva, Fórum Metropolitano de Educação Especial e agora o Fórum de Gestores de Educação Especial precisam se alinhar para criar potências e força nessa luta, para que o movimento não se perca. Coloca ainda que **o grupo de pesquisa da Ufes precisa apoiar esses movimentos de forma intensa**, uma vez que, para ele, fica complicada a saída da Secretaria sem um documento de uma instituição, já que o Fórum de Gestores ainda não tem uma marca registrada. Com isso propõe uma nova reunião envolvendo todos os fóruns, a fim de promovermos mais diálogo sobre as políticas de educação especial (RELATÓRIO DO INTERFORUM, 14-5-2018, grifo nosso).

Nesse sentido, percebemos que, apesar das iniciativas, reflexões e posicionamentos que os gestores levam para esses espaços, eles ainda precisam do apoio e parceria com o grupo de pesquisa da universidade, buscando um diálogo sobre as políticas de Educação Especial. Nessa perspectiva, o conceito de ação comunicativa de Habermas (2012) contribui com o processo de formação continuada desses gestores, de modo que as demandas partam dos envolvidos, buscando um consenso que beneficie a todos. Dessa forma, a ação comunicativa:

[...] vem contribuir como fonte geradora de um processo de emancipação onde o homem, uma vez orientado **a partir de um processo problematizador, seja capaz de formular uma concepção crítica de realidade e de construir não só a sua autonomia, mas também a autonomia dos diferentes coletivos a que pertence**. Nesse movimento gesta-se a possibilidade de que, através da ação comunicativa, dialógica, este homem venha a libertar-se das amarras do poder constituído, fazendo de suas necessidades materiais uma ponte para o seu empoderamento (OLIVEIRA, R., 2011, p. 274-275, grifo nosso).

Compreendemos que esse movimento realizado pelos gestores é um processo problematizador e questionador da realidade e que eles levam para o coletivo de forma crítica, buscando a autonomia desse coletivo. Podemos perceber, no diálogo a seguir, uma reflexão que busca compreender a trajetória seguida por esses profissionais que resulta nas ações que estão sendo propostas por esse grupo:

Gestora-pesquisadora: *Mas a gente vem numa caminhada junto com a universidade na busca desse fortalecimento.*

Pesquisadora-colaboradora: *Há pelo menos oito anos, né? Desde que começou aquela pesquisa com os gestores, em 2010.*

Gestora-pesquisadora: *Eu acho importante a gente colocar esse movimento.*

Gestora-pesquisadora: *Eu também estava pensando nisso ontem. Acho que veio desde lá de trás, quando veio aquela pesquisa só para gestores, que foi da importância de formação para esse grupo, né?*

Gestora-pesquisadora: *Eu penso que, na hora em que a gente for falar, deve entrar na questão da contextualização, puxar todo esse histórico para lembrar o pessoal que vai estar ali, e aí trazer que rumo tomou. **Esse grupo que estava lá participando de uma pesquisa da universidade agora se empodera em um Fórum de Gestores na busca de constituir um espaço para discussões mais intensificadas das questões que advêm da realidade** (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

O diálogo acima nos mostra a compreensão e necessidade dessa trajetória formativa que vem sendo realizada na Ufes, que se dedica à formação continuada dos gestores de Educação Especial, mostrando-nos a implicação desses profissionais como fomentadores desse processo argumentativo (ALMEIDA, 2010).

Acreditamos que é possível encontrar, na fala dos gestores, os conceitos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que são utilizados pelo grupo, como a construção de um espaço dialógico, considerando a realidade dos envolvidos.

Os gestores querem mostrar para o grupo que esse movimento foi pensado, estudado e amadurecido durando anos e que se fortaleceu com os estudos e reflexões em grupo. Compreendemos, assim, “[...] o processo de emancipação que tem sido trilhado durante o percurso do grupo de estudo-reflexão e sua visão do que é ser enquanto gestor municipal de Educação Especial” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 129).

Os gestores buscaram discutir sobre o percurso percorrido para efetivação desse espaço dialógico. Também refletiram sobre o momento vivido da Educação Especial, mostrando-nos que as demandas políticas, desde o contexto nacional ao municipal, interferem diretamente na atuação do gestor:

Pesquisadora-colaboradora: *Alguns municípios que não caminharam por algum tipo de dificuldade, para eles conseguirem um apoio, não é? De algum lugar para começar, retomar.*

Gestora-pesquisadora: *Porque, gente, eu acho que o que tem nesse momento é um esvaziamento da gestão da Educação Especial muito grande.*

Pesquisadora-colaboradora: *Exatamente! Perdeu força.*

Gestora-pesquisadora: *Porque os municípios vão se organizando com poucas pessoas dentro das Secretarias e elas precisam concentrar inúmeras atividades, que assumem. Então você assumir, por exemplo, um livro didático, um Paebes, são coisas muito trabalhosas, mas elas já têm uma organização.*

Gestora-pesquisadora: *Já têm toda uma estrutura.*

Gestora-pesquisadora: *É para o Paebes dar aquela formação, organizar um roteiro de aplicação.*

Gestora-pesquisadora: *Vai envolver todo mundo, mas vem pronto [...]. Mas nós, não. Na gestão de Educação Especial, nós não temos pronto.*

Gestor-pesquisador: *Nesse histórico [...] fica muito em pauta a terceira matrícula, né?*

Gestora-pesquisadora: *Aqui porque era um momento vivido, que veio com uma proporção muito grande, que cai, vai de encontro com essa fala [...] do esvaziamento da gestão da Educação Especial nos municípios. Por que, uma vez que as famílias optam pelo AEE da instituição conveniada, automaticamente, o que vai acontecer com a Educação Especial? A inclusão [...] no espaço comum, nas salas de ensino comum? O que vai acontecer? (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Para Almeida (2010), os interesses são constituídos pela história entre o mundo da vida e mundo objetivo. Segundo Habermas (2012), o princípio base da razão

comunicativa se dá pela linguagem, por meio das interações sociais que acontecem no mundo da vida. Percebemos, na fala acima, que os gestores trazem a reflexão para sua realidade, para o vivido, associando com a práxis. De acordo com a Teoria habermasiana, o mundo da vida é como fonte:

[...] de um tipo de racionalidade – a racionalidade comunicativa –, capaz de se opor ao processo de dominação sistêmica e manter a autonomia dos indivíduos pela busca do entendimento. E argumenta que, em sua Teoria de Agir Comunicativo, considera o mundo da vida como fonte que assegura a racionalidade cognitiva, a validade normativa das ações dos indivíduos e o potencial emancipador da sociedade (BENTO, 2019, p. 157).

Compreendemos, assim, que os gestores, ao se questionarem sobre o que está sendo imposto, argumentando de acordo com o vivido, estão buscando a emancipação, pois estão se opondo ao processo de dominação que está sendo imposto, questionando e argumentando, o que concebemos como:

[...] o lugar transcendental no qual o falante e o ouvinte vão para o encontro; lugar em que podem levantar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); lugar em que podem criticar e mostrar os fundamentos das suas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 2012, p. 179).

Conforme o autor, todo agir é intencional e busca validar suas intenções no ato de fala. Nesse sentido, torna-se necessária a compreensão e as intencionalidades que emergem nesses contextos, que buscam o entendimento mútuo, compreendendo que, muitas vezes, podemos partir de um consenso provisório, que foi alcançado nesses espaços dialógicos, onde todos podem se colocar, sem qualquer tipo de coerção que impossibilite a exposição de ideias.

Os gestores defendem em suas falas esse compartilhamento de ideias e da necessidade de os profissionais da educação se manifestarem sobre as situações que estão sendo impostas, bem como das dificuldades que os profissionais na função da gestão encontram em participar ativamente das demandas dos seus respectivos setores:

Gestor-pesquisador: [...] essa pessoa, representante do Judiciário, ela deu algum parecer?

Pesquisadora-colaboradora: Até agora, ela não deu parecer nenhum.

Gestora-pesquisadora: Pois é, está vendo? É importante até nesse fórum já ter um posicionamento, ou instigar os outros gestores a buscar.

Gestora-pesquisadora: Porque a gente também precisa entender se esses municípios, se essas pessoas que estão ali, que estarão ou que já

estiveram, se elas têm ciência do que significa. Porque, às vezes, acontecem algumas coisas por conta desse esvaziamento da gestão da Educação Especial. Um pega aqui, um vai no encontro lá [...] mas, quando eu estou dentro da Secretaria de Educação, eu não me posiciono: eu sou do ensino fundamental, sou da educação infantil, não sou da Educação Especial, então eu não me envolvo com essas questões.

Gestora-pesquisadora: Não de forma ativa e eficaz.

Gestora-pesquisadora: É para poder discutir (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

Entendemos que os gestores buscam parcerias para compreender as demandas que são apresentadas no trabalho por meio do diálogo. Eles se posicionam de acordo com o vivido, apresentando a realidade. Para Habermas (2012), a partir do conceito e pressupostos do agir comunicativo, os atores envolvidos para organizar seus planos de ação e de metas precisam de um acordo ou negociar sobre a situação ou consequências esperadas, ou seja, precisam de diálogo, compreensão e comprometimentos de todos os envolvidos.

O relato acima nos mostra que muitas vezes, os gestores estão à margem dessas discussões e/ou reflexões. Dessa forma, não contribuem/colaboram na tomada de decisão. Essa dificuldade apresentada pela gestora prejudica a comunicação, pois “[...] os atos comunicativos assumem pertinência na busca pelo entendimento e pela produção do conhecimento” (ALMEIDA, 2010, p. 65), ou seja, se não há comunicação, não há entendimento.

Nesse sentido, os gestores buscam, por meio do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, a compreensão e implicação com o que está sendo discutido (CARR; KEMMIS, 1988), uma vez que, pela racionalidade comunicativa, mantém-se uma interação entre os envolvidos, buscando promover o “entendimento mútuo”, em que os atores exponham as suas expectativas e intencionalidades (HABERMAS, 2012). Os gestores buscam esse espaço de aproximação e de parceria de forma dialógica, com a propriedade de conhecimento que seu cargo exige:

Gestora-pesquisadora: Nesse momento a gente têm que dizer as coisas que fazem parte do nosso trabalho, e o nosso desejo de estarmos juntos.

Gestora-pesquisadora: É exatamente para a gente se fortalecer.

Pesquisadora-colaboradora: Isso aí é uma fundamentação também para justificar a criação desse fórum, né?

Gestora-pesquisadora: Sim.

Pesquisadora-colaboradora: Porque o Fórum Nacional Capixaba pode vir questionando: ‘Mas por que vocês estão querendo fazer isso?’ Porque têm

questões muito específicas da gestão. O fórum é ótimo, mas, como ele é muito aberto, ele não tem um foco específico.

Gestora-pesquisadora: *Isso mesmo. É por isso que se fomentou a necessidade da instituição desse fórum de gestores, porque, quando perguntam: 'Mas se tem o fórum permanente, não seria o momento de unir?'. Não dá, porque os assuntos são distintos, a proporção é outra. Pode estar junto, mas esse tem que ser mais específico para nossas questões (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Percebemos que há entendimento sobre a necessidade da criação do Fórum Específico para os Gestores de Educação Especial para discutir e fortalecer esses profissionais que, muitas vezes, se sentem sozinhos nesse cargo. Apesar de o Espírito Santo contar com outros importantes movimentos de fóruns da Educação Especial, os gestores consideram que eles desenvolvem uma discussão mais ampla, sem um foco específico.

Acreditamos que esse espaço discursivo assumido pelos gestores é decorrente dos pressupostos da formação continuada que vem sendo realizada pelo grupo de estudo-reflexão do qual são integrantes, que objetiva o desenvolvimento da autonomia profissional dos gestores, por nós concebidos como intelectuais críticos (GIROUX, 1997) e pesquisadores de suas práticas (CARR; KEMMIS, 1988), buscando:

[...] 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).

De acordo com a autora, sustentada nos pressupostos habermasianos, a emancipação demanda construção de conhecimento e reflexão com o outro, posicionando-se de forma contrária a todo tipo de dominação, opressão, exploração ou exclusão:

Gestora-pesquisadora: *Mas eu acho que é isso, sabe? Nessa contextualização, cutucar tudo que vai permeando, transpassando pelo nosso trabalho, que vai nos instigando e que, muitas vezes, vai nos desanimando, porque, gente, se eu tenho várias funções dentro da secretaria, aí me cabe essa função da Educação Especial também, mas essa não tem nada pronto. Eu vou tender para onde? Para onde está pronto. Na gestão anterior, as gestoras, volta e meia, entram em contato conosco porque ficou sem [...], porque, se você não tem um gestor, não tem alguém lá que dá uma ajuda, ele não fica (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

A partir da fala da gestora, compreendemos a importância da formação e atuação reflexiva, crítica e ativa dessa gestora, analisando o contexto em que está inserida e mostrando que o gestor é um importante articulador das ações de forma comunicativa, pois:

O fortalecimento da competência comunicativa permite-nos participar, de forma mais reflexiva, crítica e ativa, das questões que afligem a sociedade. Se pretendermos superar a desigualdade que gera a exclusão das pessoas que não têm acesso ao universo cultural global, devemos pensar sobre que tipos de habilidades estão sendo desenvolvidos nos contextos formativos e se, com isso, é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória que busca coordenar as ações, tendo em vista o entendimento mútuo (GOMES, L., 2009, p. 248).

De acordo com os pressupostos habermasianos, quando o entendimento mútuo se estende às próprias razões normativas que baseiam a escolha dos fins, tem-se um agir comunicativo forte (CARVALHO, 2018). Assim, concordamos com Almeida (2010), quando nos aponta que os aspectos implícitos nos atos de fala possibilitam aprender e entender o outro, buscando alcançar o:

[...] consenso 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 (HABERMAS, 1987, p. 27, tradução nossa).

Entendemos que as concepções habermasianas, assumidas pelo grupo de estudo-reflexão, estão nas falas e nas ações desses gestores que integram essa formação continuada. Esses profissionais vêm, ao longo desses anos, investindo no processo formativo, buscando não só a apropriação de conhecimento proposto por Habermas (2012), como também os modos de uso desse conhecimento. Compreendemos esse movimento de institucionalização do Forgees como um movimento autônomo desses profissionais, como uma estratégia de mudança pautada na necessidade desse grupo. Ressaltamos, ainda, a importância do processo formativo e a parceria com o grupo de estudo-reflexão para concretizar essa demanda.

7.2 REFLEXÕES E POSICIONAMENTOS DO FÓRUM DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICA, FINANCIAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO

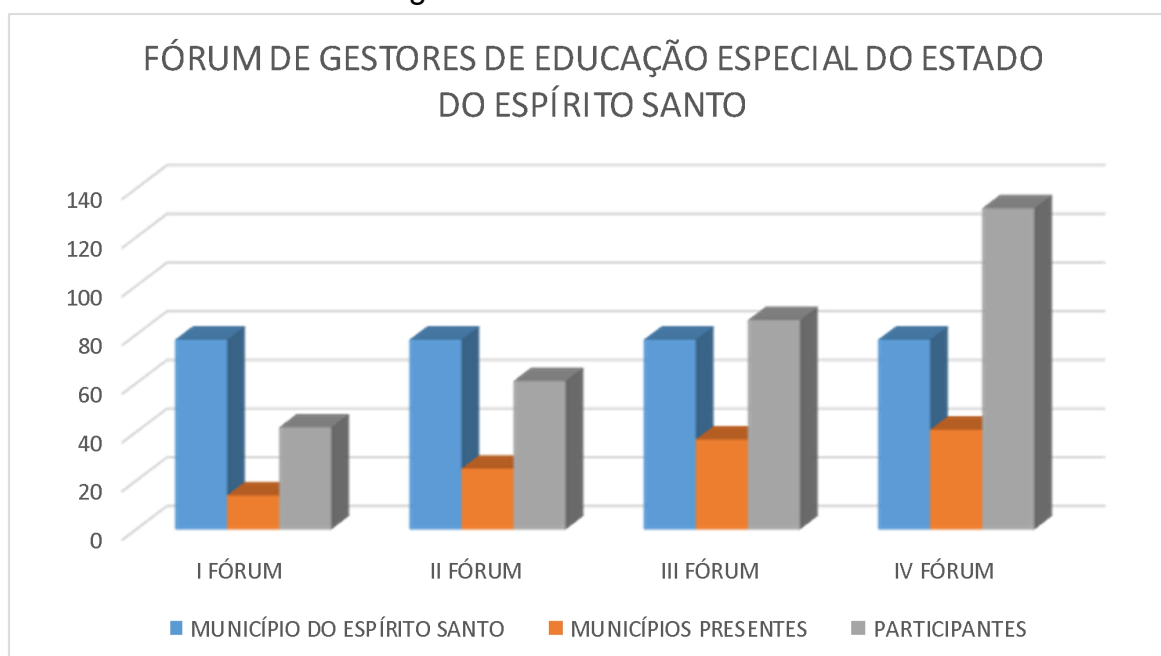
Neste item, analisamos as reflexões e posicionamentos do Forgees, considerando as reuniões e plenárias realizadas no período de 2018 a 2020. O diálogo com os

gestores, por meio dos dados produzidos nesses movimentos, possibilita-nos identificar as temáticas, as demandas e as ações dos gestores.

O Estado do Espírito Santo é composto por 78 municípios, os quais foram convidados para os encontros do Forgees, via e-mail e ligações para todas as Secretarias Municipais de Educação, fazendo o convite para esse momento de diálogo e reflexão.

Apresentaremos, a seguir, o gráfico que demonstra a participação dos municípios nas reuniões:

Gráfico 1 – Plenárias do Forgees



Fonte: Elaboração própria.

Podemos perceber pelo gráfico que, apesar de esses encontros não terem ainda alcançado os 100% de participação dos municípios do Estado, consideramos que o movimento realizado pelos gestores está em constante evolução, pois a cada encontro os números de participação aumentam significativamente.

Os encontros do fórum foram sediados em municípios diferentes, que se dispuseram a receber o movimento, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 – Participação nas plenárias do Forgees

PLENÁRIAS	LOCAL	DATAS	GESTORES	MUNICÍPIOS	PORCENTAGEM
I FORGEES	Domingos Martins	24-10-2018	42	14	17,9 %
II FORGEES	Marataízes	25-4-2019	61	25	32%
III FORGEES	Santa Maria de Jetibá	6-6-2019	86	37	47,4%
IV FORGEES	Vitória	8-8-2019	132	41	52,5%

Fonte: Elaboração própria.

É no quarto fórum que o movimento alcança mais de 52% de participação dos municípios nesse espaço discursivo. Esse movimento começou com um pouco mais de 17% dos municípios presentes, conseguindo triplicar o alcance em menos de um ano. Os gestores e outros profissionais da educação, desde o início desses encontros, ressaltam a importância desse movimento:

Gestora-participante: *Fala sobre a potência da mesa, sobre a importância de constituição do fórum e da extrema relevância, pois vê a **necessidade de um espaço de estudo, diálogo e trocas** (ATA do I Forgees, 24-10-2018).*

Professora convidada: *Esse é um momento muito importante para a Educação Especial [...]. Eu me sinto honrada pela participação. Esse trabalho tem sido na direção do empoderamento desse setor. Nós temos trabalhado no sentido de garantir que as ações passem por nós. Esse desafio é extremamente importante, é a importância dos gestores assumirem seu papel (ATA do I Forgees 24-10-2018).*

Podemos perceber, nas falas acima, que tanto a professora convidada da universidade quanto a gestora ressaltam a importância e a necessidade desse espaço de estudo, diálogo e trocas o empoderamento desses profissionais para que eles possam assumir o seu papel de gestor. Entendemos que esse movimento tem uma relevância política, mas como uma implicação social, e as demandas precisam passar pelo gestor. A professora ressalta:

Professora convidada: *A educação é um direito para todos. Nós temos uma dívida educacional com todos que, ao longo da nossa história, foram deixados para trás. Não só o público-alvo da EE, mas também todos os outros que não conseguiram, dívida com a pobreza, com os indígenas etc. Pensar a educação é pensar em ações afirmativas para garantir a educabilidade de todos, sem exceção. Precisamos de ações afirmativas que garantam essas possibilidades (Transcrição da I Plenária do Forgees, 24-10-2018).*

Nesse sentido, acreditamos ser necessária uma compreensão da realidade, da sociedade e os impactos que a educação tem nesses contextos. Para Habermas, a ação comunicativa tem importante contribuição para a realização de um diagnóstico e de construção de uma nova perspectiva educacional para superação de problemas, pois o “[...] desenvolvimento da educação, no sentido da emancipação de professores e educandos, precisa articular-se às demandas do mundo da vida e sustentar-se em práticas comunicativas” (MUHL, 2009, p. 253).

Assim, consideramos que tanto o movimento do fórum, quanto as nossas práticas como profissionais da educação devem considerar a realidade dos envolvidos de

forma reflexiva, autorreflexiva e crítica, por meio da comunicação, do diálogo, buscando a emancipação e a autonomia desses sujeitos. A nossa pesquisa se baseia nos pressupostos da pesquisa-ação, nos quais nossos amigos críticos Carr e Kemmis (1988), que nos ajudam a entender essa constituição de grupo, nos alertam que os conflitos de valores pessoais, educativos, sociais e culturais são reais na convivência entre pessoas.

Acreditamos que os gestores, por terem se dedicado, durante anos, à formação continuada, que tem como pressuposto a implicação dos sujeitos no que está sendo posto, e que as discussões precisam partir da realidade, também levam esses ensinamentos para sua prática, compreendendo que é preciso ter:

[...] cautela, paciência e persistência em encontrar caminhos possíveis para que todos possam participar dos discursos e juntos buscar argumentos fortes; dos participantes, o exercício da escuta sensível [...] e contribuir para que a produção de conhecimentos e a perpetuação de saberes tragam significados para as políticas e práticas educacionais, um outro/novo sentido para os dilemas vividos (ALMEIDA, 2010, p. 213).

Assim, consideramos que os gestores estão buscando um outro/novo sentido para os dilemas vividos. Entendemos que esse movimento de institucionalização do fórum foi pensando no sentido de efetivar essas possíveis mudanças, em um coletivo, buscando se fortalecer como uma forma de resistência para muitas questões que são impostas a esses profissionais, pois eles acreditam: ***“Professora-colaboradora: [...] nesse movimento que está acontecendo hoje, que é a constituição de grupo para discutir, de forma colaborativo-crítica buscando o fortalecimento de suas ações”*** (Transcrição do I Forgees, 24-10-18).

É nesse espaço, onde os gestores começam a pontuar as suas dúvidas, no diálogo, que vão surgindo pistas para se pensar nas próximas ações do movimento, pois acreditamos que, para os gestores se sentirem ouvidos e se sentirem parte do movimento, é necessária uma implicação com o movimento:

Gestora-convidada: A verba do aluno PAEE, que é um dinheiro que iria para o município e que está indo para a Apae? Temos que lutar pela matrícula dos alunos PAEE na escola comum. Estou enganada ou não se perde essa verba?

Gestora-convidada: Desafio é o financiamento e como garantir esse acesso e permanência – **a questão política nacional vai nos afetar**, falando sobre as políticas públicas, sobre o golpe jurídico que tem se instaurado no país, sobre a necessidade de fortalecimento do grupo de luta, refinar nos nossos municípios. **Precisamos de uma mesa para debater a**

política, sobre as matrículas, convidar o Ministério Público para conversar.

Gestora-pesquisadora: *Como se deu todo o processo inclusivo, necessidade de repensar as políticas públicas, no que tange à intersetorialidade. As pessoas estão sendo obrigadas a optar pelas instituições, mas as despesas ficam no governo. É preciso pensar em formas de envolver o setor de saúde e assistência social para garantir a AEE na escola comum. Resignificar os conceitos políticos para não perder força (Transcrição do I Forgees, 24-10-2018).*

A partir desses questionamentos e dessas inquietações dos gestores, é que se definiu a pauta da II plenária do Forgees, pois eles viram a necessidade de aprofundar as questões de política e financiamento da Educação Especial, considerando que essas demandas têm impacto direto na atuação do gestor. É nesse contexto que os gestores dos municípios de Viana, Nova Venécia, Vitória, Marataízes, Serra, Santa Maria, Domingos Martins, Vila-Velha e Cachoeiro de Itapemirim se colocaram à disposição para compor o colegiado do fórum. Esse grupo terá a responsabilidade de organizar os encontros, e eu, como pesquisadora-colaboradora, assumi o papel de organizadora desses espaços de reunião do colegiado e atuo como uma ponte entre o movimento e a universidade.

Importante destacar que, apesar de existir essa parceria com a universidade, os gestores se preocupavam em demarcar o espaço deles, de autonomia nessa ação, o que, para Habermas, se configura por “[...] um interesse humano (emancipador) voltado à autonomia racional e à liberdade, visando a obter as condições intelectuais e materiais dentro das quais possam ocorrer comunicações e interações não alienadas” (*apud* ALMEIDA, 2010, p. 55). Nesse sentido, podemos observar no diálogo que, apesar de os gestores quererem essa parceria com a universidade, eles também buscam a autonomia pelo movimento que estão iniciando:

Gestor-pesquisador: *Mas, assim, como fórum de gestores também, até a parceria da Ufes, mas eu acho que é uma centralidade, não é?*

Gestora-pesquisadora: *Não, a Ufes não pode ser o pivô da questão. O pivô da questão tem que ser o gestor, porque é uma bandeira do gestor [...]. A universidade vai ser o nosso apoio, vai estar junto conosco, mas quem tem que estar puxando mesmo é o gestor, porque, a partir do momento que é o gestor, a coisa realmente, o movimento ganha força real, de um profissional que está ali na luta, na vivência, no chão da gestão [...]. O Fórum permanente é o quê? Ele teve iniciativa dentro de onde? Da universidade, não foi?*

Gestora-pesquisadora: *Então. O diferencial do Fórum de Gestores é o quê? Ele iniciar do próprio gestor. É interessante? É.*

Gestor-pesquisador: *Autonomia dentro do grupo*

Gestora-pesquisadora: *Autonomia. É, exatamente, senão a gente perde o foco e perde o significado do movimento (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

O diálogo nos mostra mudanças do *mundo da vida* – “*De um profissional que está ali na luta, na vivência, no chão da gestão*” – de Habermas (2012), em um espaço de comunicação argumentativa buscando consensos e entendimento, assegurando a fala de todos. O autor refere-se a uma autonomia social e, também, individual, compreendendo as fortes influências políticas na educação, na formação, no trabalho docente e no ensino-aprendizagem. Como pesquisadores acadêmicos, também buscamos a nossa autonomia no campo da pesquisa, com responsabilidade social, prática e compromisso com a produção de conhecimento científico (ALMEIDA, 2010).

Nesse processo, em que os gestores buscam a parceria com a universidade, mas também deixam marcada a sua autonomia, como pesquisadora-colaboradora, precisávamos buscar nosso espaço de colaboração nesse grupo. Foi assim que começamos a atuar como colaboradora nessa organização, como secretária desse grupo, pois se fazia necessário, naquele momento, alguém que assumisse esse lugar:

Pesquisadora-colaboradora: *Será que não convém fazer um e-mail para o fórum? Ou vocês acham melhor que cada município que for sediar mandar essas cartas? Ou fazer um e-mail, tipo, cada município que vai, já tem acesso ao e-mail do fórum e já recebe ali as confirmações e tudo? Fica mais fácil para controlar, não? O que vocês acham?*

Gestor-pesquisador: *[...] porque o fórum é realizado NO município e não é DO município.*

Pesquisadora-colaboradora: *Eu fico pensando, mesmo que seja Marataízes que vai enviar, entraria nesse e-mail e pede para confirmar.*

Gestora-pesquisadora: *Um e-mail do fórum, né?*

Pesquisadora-colaboradora: *É, porque aí a confirmação, tipo assim, todo mundo pode ter acesso ao e-mail do fórum.*

Gestora-pesquisadora: *Depois, quando for em outro lugar, usa o mesmo e-mail.*

Pesquisadora-colaboradora: *É, pelo menos as informações já ficam lá, as listas (Transcrição da reunião do colegiado, 26-2-2019).*

Observando as questões operacionais para a realização do fórum, parecia-nos necessário centralizar as informações independentemente do município que fosse sediar o encontro. Dessa forma, tanto os contatos, quanto os documentos – como atas, lista de presença, relatórios – ficariam arquivados à disposição de todos os

integrantes do colegiado responsáveis por essa organização. Assumir esse lugar foi importante como pesquisadora-colaboradora, pois compreendemos que “[...] o pesquisador está ao mesmo tempo presente com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação, e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional” (BARBIER, 2007, p. 69-70).

Assim, nessas questões de organização, como pesquisadora-colaboradora, fomos contribuindo, colocando-nos e recebendo demandas, buscando colaborar com o movimento dos gestores:

Gestora-pesquisadora: *A lista.*

Pesquisadora-colaboradora: *A lista dos convidados, os endereços, o que tem que fazer e as confirmações também, se chegarem nesse e-mail institucional, a gente tem como controlar.*

Gestora-pesquisadora: *Fica mais fácil também, né?*

Gestora-pesquisadora: *Você vai criar?*

Gestora-pesquisadora: *Você faz, Islene?*

Pesquisadora-colaboradora: *Faço (Transcrição da reunião do Colegiado, 26-2-2019).*

Entendemos que a pesquisa caminha na direção de sua intencionalidade, que foi sendo desenhada de acordo com a necessidade que era apresentada pelo grupo. Assim, fomos nos posicionando, procurando o nosso lugar de colaboradora, mediadora e refletindo sobre as questões pertinentes tanto para o movimento dos gestores, como também para a compreensão da pesquisa:

Gestora-pesquisadora: *Tá, mas agora eu acho que, como a pauta é o financiamento, tinha que focar nisso, né? Porque [gestora] não veio hoje, porque ela ficou de trazer essa questão do Regimento, isso é o que a gente já tem de experiência, de como fazer. Mas podemos conversar com ela depois.*

Pesquisadora-colaboradora: *Ela deve estar aqui hoje, à tarde.*

Gestora-pesquisadora: *Todo mundo vai ficar à tarde, aqui? Então, aí se de repente [gestora] vem à tarde, a gente já troca ideia com ela sobre essa questão do Regimento para o fórum (Transcrição da reunião do colegiado, 26-2-2019).*

Observamos que grupo se mostrava preocupado com a construção do Regimento do Forgees, pois essa demanda se apresentava muito forte. Os gestores buscavam regulamentar com um registro documental oficializando o movimento. Procurávamos também manter as reuniões do colegiado nos dias de estudos na Ufes com o grupo

de estudo-reflexão, pois sabíamos que era um dia em que todos estariam na universidade. Destacamos esse fato como um ponto que nos mostra essa ligação e parceria entre o movimento e a universidade.

As reuniões do colegiado não foram usadas somente para organização dos fóruns. Os gestores também aproveitaram esses encontros para refletir sobre as demandas que estavam tendo em seus municípios:

Gestora-pesquisadora: *Deixa só falar agora uma curiosidade. Como vocês estão lidando com a questão do procedimento do AEE, com a questão da tripla matrícula? Das escolhas das famílias? Como estão fazendo com quem optou pelo AEE na Apae?*

Gestora-pesquisadora: *Ele não recebe o AEE [...] o que foi orientado e quem faz o AEE na Apae não vai receber o AEE na escola, porque, na hora do censo, dá conflito [...]. Mas o que conta? Isso as mães vêm falando, há uma pressão para eles fazerem o AEE na Apae, porque senão eles perdem a clínica.*

Gestora-pesquisadora: *Mas eles não fazem só o clínico.*

Gestora-pesquisadora: *Fazem, sim, na Apae, em Cariacica, Serra.*

Gestora-pesquisadora: *[...] eles não podem coagir as famílias a esse ponto [...]. Eles assinam um termo optando pela Apae e aí a gente dá o atendimento colaborativo, conforme a lei fala. Mas não tem mais essa terceira matrícula [...] essa terceira matrícula foi criada pelo Espírito Santo. Nenhum outro Estado da Federação faz essa terceira matrícula [...], mas há controvérsia com relação ao atendimento, porque a gente não faz o AEE para o menino. A gente faz essa rede colaborativa, entendeu? Ele não vai no contraturno, mas ele é feito no colaborativo (Transcrição da reunião do colegiado, 26-2-2019).*

Consideramos o aproveitamento desses espaços de forma positiva, usando também para trocas, reflexões e ações da realidade. Os gestores aproveitaram os diferentes momentos para utilizar o que entendemos como um espaço formativo para os gestores também como um espaço de compartilhamento de situações, aflições e demandas que estão vivenciando nos *locus* de trabalho. Acreditamos que esse compartilhamento nos mostra a confiança que os gestores estavam sentindo com aquele espaço e com as pessoas na sala. Nesse sentido, a pesquisadora-colaboradora não se mostrava um impedimento para que eles pudessem falar sobre os temas relacionados com o cotidiano do trabalho na gestão.

As plenárias do Forgees foram disparadoras de ações e posicionamentos políticos e formativos no Estado do Espírito Santo. O colegiado buscou se organizar e atender a algumas demandas que se apresentaram como urgente. A primeira foi um

posicionamento do Forgees referente ao Termo de Cooperação Técnica. As reflexões sobre o financiamento da Educação Especial. Permearam o diálogo nos encontros do Forgees, conforme ressaltavam:

Os gestores da Educação Especial deverão se apropriar dos processos de financiamento e aplicabilidade dos recursos da Educação Especial (ATA do II Forgees, 25-04-2019).

A Política da EE é uma política pública, aplicada ao atendimento público do Estado em oferecer serviços públicos ao cidadão com deficiência, resguardando os direitos dos alunos público alvo da EE na educação. A modalidade da EE integra o financiamento da Educação. O financiamento é necessário para as formações de professores, manutenção dos serviços oferecidos, SRM'S e pagamento dos professores de EE (ATA do II Forgees, 25-4-2019).

As reflexões do II Forgees foram em torno da necessidade e responsabilidade do gestor de Educação Especial com o conhecimento sobre financiamento dessa modalidade de ensino, alertando sobre os acordos políticos entre Estado e municípios:

Os municípios assinaram um Termo de Convênio com os Estados para beneficiarem as Instituições Privadas. Os gestores, sem tomarem conhecimento do que estava acontecendo, assinaram este documento de Cooperação para essas Instituições. A resolução de 2001 diz que quem é responsável pela Educação Especial do Município são os Gestores e deveriam ter conhecimento desses fatos, assim como os demais profissionais da Educação Especial conforme a Política de 2008. Cada proposta pedagógica dos municípios deveria pensar nesta Política. Somos responsáveis pela Educação Especial dos municípios (ATA do II Forgees, 25-4-2019).

A reflexão sobre os acordos políticos e financiamento da Educação Especial não foi encerrada com esse encontro, pois o grupo reconhece a necessidade de “[...] encontros formativos de gestores em grupos menores para discutir as Políticas e financiamento da Educação Especial, visando buscar parcerias para auxiliarem no movimento político e formativo de gestores” (ATA II Forgees, 25-4-2019), resultando no III Forgees, sediado pelo município de Santa Maria de Jetibá/ES. A plenária desse fórum aprovou uma reunião com a Secretaria Estadual de Educação para dialogarem sobre o repasse de verba para as instituições privadas, gerando custo para os municípios.

O colegiado foi recebido pela subsecretária de Educação no dia 18 de junho de 2019, quando foi aberto um espaço para exposição de ideias e argumentação sobre a existência e necessidade desse termo, pois:

Pesquisadora-colaboradora: Se já existe o Decreto nº 7.611, que prevê o repasse para instituição, não vemos necessidade de ter esse termo de parceria.

Gestora-pesquisadora: Não tem que ter.

Gestora-pesquisadora: Então por isso que a gente solicita que tira os municípios.

Gestora-pesquisadora: É, porque se existem os Caees, se ficou autorizado pelo MEC, no decreto, que eles vão registrar o atendimento educacional especializado, por que tem que ter cooperação técnica? (Transcrição da reunião do colegiado, 18-6-2019).

Os gestores levaram para a reunião argumentos, levantamento de dados financeiros, mostrando a realidade dos municípios e os problemas que esse Termo de Cooperação Técnica tem causado, como exemplo, a pressão que as famílias estão recebendo para optarem pelo AEE nas instituições privadas. A Secretaria demonstrou abertura para o diálogo, solicitando que o colegiado redigisse uma carta¹⁶ e protocolasse na Sedu em nome do Fórum de Gestores de Educação Especial.

Nesse sentido, foi necessário que os integrantes do colegiado refletissem sobre as legislações que já garantem o repasse de verbas:

Gestora-pesquisadora: Olha, a estratégia do Plano Nacional de Educação, a Meta 4, a primeira coisa que fala é de financiamento, contabilizar para fins de repasse do curso de manutenção e desenvolvimento da educação básica e da legislação dos profissionais da educação, o Fundeb, as matrículas dos estudantes da educação regular, que receba atendimento educacional especializado, sem prejuízo do conoto dessas matrículas na educação básica regular, primeira matrícula. E as matrículas efetivadas conforme o censo escolar mais atualizado na Educação Especial, oferecidas por instituições comunitárias, então tem que contabilizar essas duas matrículas e já vêm com uma meta federal, entendeu? Eles já têm essa garantia, tanto da matrícula na da educação básica, quanto da matrícula da instituição, desde que seja no censo. Quem bota isso no censo, realmente?

Gestora-pesquisadora: Então nós estamos no caminho certo. Salas de recursos, a garantia do atendimento. A primeira coisa que fala é esse financiamento. Eles já têm isso como estratégia de contabilização (Transcrição da reunião do colegiado, 18-6-2019).

Assim, a carta foi construída de forma colaborativa, com estudos, contando com a parceria dos professores da Universidade Federal do Espírito Santo para sua finalização, conforme retratado na Fotografia 1.

¹⁶ A cópia da carta consta no ANEXO A.

Fotografia 1- Construção da carta Sedu



Fonte: Arquivo próprio.

Entendemos que essa reunião e a construção da carta são importantes posicionamentos do Forgees, como um espaço político, de reflexão e união entre os gestores, lutando para garantir o direito e acesso à educação na escola comum. Consideramos, também, que se tratou de uma ação importante ação para o colegiado como grupo, pois puderam se unir e produzir um documento fruto de um trabalho colaborativo, que é concebido, nesta pesquisa, como um movimento que:

[...] busca o entendimento intersubjetivo dos diferentes proferimentos de fala. Ela constrói objetivos comuns, partilhados, que exprimem vontades coletivas. A partir daí, permite-nos alcançar acordos comuns. Para indicar o trabalho colaborativo, precisamos de mais um parceiro, daí sua possibilidade concreta. É pela colaboração, pela divulgação desse trabalho, pelo contágio que as redes de colaboração vão expandindo e construindo identidades coletivas (ALMEIDA, 2010, p. 209-210).

Consideramos, assim, que a construção da carta para a Sedu foi um trabalho colaborativo, pois teve um objetivo comum, contando com mais de um parceiro nos mostrando a importância dessa ação para o processo de construção da identidade desse colegiado, com a necessidade de se colocar e assumir esse lugar, onde os membros devem estar de acordo com as decisões democráticas do grupo (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse sentido, entendemos que o trabalho colaborativo é um indicativo do agir comunicativo forte de Habermas (2004, p.118b), caracterizado por uma intersubjetividade partilhada, na qual a vontade vai além das preferências individuais, “[...] num sentido forte tão logo o entendimento mútuo se estenda às próprias razões normativas que baseiam a escolha dos fins”.

Assim, é na intersubjetividade partilhada, compreendida pelo agir comunicativo forte de Habermas (2004b), que consideramos que a parceria entre a universidade e o Forgees se consolida, na intenção de fomentar a capacidade de emancipação desse movimento. É a pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988), perspectiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa, que tentamos olhar de fora, quando a pesquisa é realizada na realidade.

O financiamento da Educação Especial foi uma demanda que se apresentou como uma preocupação nos três primeiros Forgees realizados em Domingos Martins, Marataízes e Santa Maria de Jetibá. Nesse sentido, o IV Forgees foi marcado pela colaboração entre a universidade e as redes de ensino, iniciando um curso de extensão “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”.¹⁷ Constitui-se como uma das ações do Projeto “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”,¹⁸ desenvolvido pelo Grufopees desde 2013, possibilitando a construção colaborativa de políticas públicas de Educação Especial, com o objetivo de

Colaborar com o processo formativo dos gestores municipais e estaduais de Educação Especial pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da autorreflexão organizada, tendo como foco o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns da educação básica (CURSO DE EXTENSÃO, nº do Registro Proex: 844, p. 2).

O curso, que está em andamento, possui uma carga horária de 180 horas e tem como público-alvo os gestores públicos de Educação Especial da rede municipal, gestores/técnicos das superintendências regionais do Espírito Santo e alunos da graduação e pós-graduação da universidade. De acordo com a Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, esse curso é:

***Professora-colaboradora:** [...] fruto de uma parceria entre a Ufes, dos grupos de pesquisa da área de Educação Especial inclusiva, e as redes municipais e estadual de ensino. Esse dia de hoje ele marca uma trajetória, de pesquisa, uma trajetória de extensão [...] com esse evento concomitante, que é fruto dessa rede de colaboração, que a gente vai, ao longo dos últimos dez anos, estabelecendo com os gestores de EE, dos diferentes municípios. Hoje é a abertura de um curso que foi muito solicitado nos últimos meses pelos gestores, para focar na política, gestão e, principalmente, financiamento da EE. Essa discussão tomou uma raiz muito forte no ano passado [...], envolvendo as questões de reformas nacionais e, no contexto estadual, ameaçando a PNEE-PEI (BRASIL, 2008). Hoje o movimento é junto com o fórum de EE, que foi instituído no ano passado*

¹⁷ Registro na Proex-Ufes nº 844.

¹⁸ Registro na Proex-Ufes nº 239.

(Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19).

Esse movimento de redes de colaboração foi muito potente, pois trata-se de ação articulada, de parceria da coordenação de um curso na universidade entre os grupos: Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees); Grupo de Pesquisa e Estudo em Deficiência e Cão-Guia (GEPDV+CÃO-GUIA); Grupo de Pesquisa da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial e Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo. A secretária municipal de Educação de Vitória ressalta:

Secretária municipal de Vitória: [...] a importância do momento de encontro entre gestores públicos da EE e a **universidade**, que é a instituição **que o tempo todo nos instiga, nos inspira e nos orienta para o desenvolvimento das políticas educacionais**, destacando a importância da coordenação do trabalho e desenvolvimento dessa pesquisa *(Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19, grifo nosso).*

Gostaríamos de destacar a importância do papel da universidade como propulsora e impulsionadora de ações, mostrando o seu trabalho colaborativo em parceria com o mundo vivido. Compreendemos, assim, que a universidade tem o propósito de colaborar com a análise e reflexão da prática, em que o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade (CARR; KEMMIS, 1988; PEREIRA, 2002).

Nesse sentido, consideramos que o Forgees fez uma importante caminhada no que se refere às ações políticas no Estado, mas ainda entendemos a necessidade de investimento na formação continuada, de modo colaborativo, buscando parceria com a universidade para a construção desse curso, de acordo com as principais demandas em comum desse grupo de gestores: que é a política e o financiamento da Educação Especial.

Ao pensarmos sobre a importância da política da Educação Especial, o professor Dr. Rogério Drago, representante do Centro de Educação da Ufes, ressaltou a importância de termos uma política de continuidade que não desconsidere o que já foi feito, que avance independente de partido, pois:

Diretor do centro de educação Ufes: tudo se inicia do zero e, se iniciar do zero, não se chega nunca *(Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial política – IV Forgees, 8-8-2019).*

Segundo o professor, existe uma prática comum nos municípios do Espírito Santo de descontinuidade da política que, de acordo com Mainardes (2006, p. 49), “[...] refere-se às intenções e disputas que influenciam o processo político”, prejudicando a continuidade de uma política pensada para a educação. Mainardes (2006), ao dialogar com os autores Ball e Bower, propôs a produção da política escrita como uma possibilidade de assegurar a continuidade da política, assumindo:

[...] que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Compreendendo a importância dos professores e demais profissionais para o processo de construção e implementação das políticas, torna-se importante ter o auditório com mais de 150 profissionais da educação, entre gestores, professores, secretários de Educação, superintendentes estaduais, na abertura de um curso de política e financiamento da Educação Especial:

***Diretor do centro de Educação Ufes:** [...] em um momento em que estamos percebendo um ataque frontal [...] de toda a educação [...], coordenar esse curso é de uma coragem muito grande, uma coragem para poucos. E o Centro de Educação se põe firme, forte, diante da resistência de não deixar que esse movimento se perca. Mesmo diante de movimentos tão ruins, nós vamos continuar mantendo as pesquisas, as práticas, as políticas, as discussões, porque eu acho que isso movimenta e faz com que as pessoas reflitam sobre o que está acontecendo (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial política – IV Forges, 8-8-2019).*

Ao pensar nos espaços e movimentos formativos de resistência, pela via do conhecimento, a gestora-pesquisadora ressalta o quanto o Grufopees contribuiu para a formação dos gestores públicos da Educação Especial, o quanto ele foi importante no decorrer da trajetória de gestores nas Secretarias, na gestão pública de Educação Especial, destacando a importância de a universidade ter aberto portas para que os gestores pudessem entrar e se fortalecer pela via do conhecimento teórico, contribuindo na práxis dos gestores. Ressaltou que os:

Gestora-pesquisadora:** [...] espaços de escuta sensível proporcionados pela pesquisa-ação foram de suma importância para que nós, lá, no chão das Secretarias, das nossas escolas, **pudéssemos nos fortalecer em conhecimento e argumento** de como se dá a gestão. Como pôr em prática todo esse conhecimento? **Se colocando como construtores de conhecimento**, de uma política pública, voltada para a EE, **porque nós precisamos nos formar, compartilhar nossos conhecimentos com nossos pares, juntamente com a nossa realidade vivida, nos nossos contextos, dentro das nossas gestões municipais, estaduais,

*passando, então, a ser autores da construção da pesquisa, com propostas advindas das nossas realidades [...], colocando em prática o conhecimento produzido, **construído coletivamente neste grupo de pesquisa, neste grupo de estudo.** Assim, de meros espectadores e receptores, nós passamos a protagonizar as nossas reflexões, os nossos conhecimentos acontecendo (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19, grifos nossos).*

Acreditamos que a fala da gestora mostra a potência do processo formativo que vem sendo realizado pelos gestores, sendo possível reconhecer os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica assumidos pelo grupo como: construir coletivamente, fortalecer pela via do conhecimento, argumentar, trocar conhecimento com seus pares, partir da realidade vivida, tornando-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).

Entendemos que a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988), assumida pelo Grufopees e nesta pesquisa, tem intencionalidades e ações que dirigem e dão “[...] sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (FRANCO, 2015, p. 604). Nesse sentido de transformação, a gestora ressalta:

***Gestora-pesquisadora:** [...] a importância do processo formativo, durante esses anos, **que fortaleceu e empoderou esse grupo para a fomentação e construção do fórum de gestores,** com o objetivo de fortalecer, empoderar, ficar firmes na resistência e também termos um espaço onde nós mesmos pudéssemos lutar pela EE, na perspectiva inclusiva, e colocá-la em prática, acontecendo (Transcrição da abertura Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19).*

Consideramos que a formação continuada, na perspectiva crítica, pensada junto, colaborativamente, contribuiu no processo de emancipação desses profissionais que criaram o Forgees, movimentando ações e posicionamentos políticos no Estado, buscando fortalecimento das parcerias, quando necessário, com o amadurecimento e compreensão da necessidade da parceria e colaboração, destacando:

***Gestora-pesquisadora:** a importância de outros representantes políticos que apoiam o movimento do fórum, **porque nós precisamos contagiar além dos nossos muros [...],** pessoas que nos ajudem a resistir dentro da política [...] lutando para que o dinheiro público fique nos espaços públicos*

(Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-2019).

Corroboramos o pensamento da gestora-pesquisadora. É preciso contagiar buscando o fortalecimento. O contágio é aqui concebido como uma forma de:

[...] provocar rachaduras, de abalar o que estava posto, sempre acreditando que as verdades não estão postas e que não buscamos generalizações; de descobrir, na escola, onde existem as resistências a essa forma excludente de existir, de produzir olhares e sentir onde esse discurso potencializa esses sujeitos; de estabelecer outras redes; de conhecer as que aí estão (GIVIGI, 2007, p. 87).

É nessa concepção de contágio que o Grufopees e o Forgees estão trabalhando de forma colaborativa, buscando o fortalecimento, estabelecendo redes de apoio e resistência. Sem generalizar ou defender uma verdade absoluta, estão provocando rachaduras, incômodos, lutando pelo direito à educação para todas as pessoas.

As fotos a seguir registram a abertura desse movimento potente do curso de política e financiamento, oficializando a parceria entre o Grufopees e o Forgees, os quais contam registrados como a equipe coordenadora do curso: Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida, Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo, Prof.^a Dr.^a. Marileide Gonçalves França, Mestranda Islene Vieira da Silva e Colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo.

Fotografias 2 e 3 – IV Fórum de Gestores de Educação Especial – Abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial



Fonte: Arquivo próprio.

O curso de extensão “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial” ainda está em andamento, porém temporariamente paralisado devido à pandemia e ao momento de isolamento social. Importante destacar que tanto o

Grufopees, como também o Forgees se reorganizaram para atender às demandas apresentadas nesse momento de isolamento.

O Grufopees, refletindo em novos meios e formas de garantir espaços discursivos e reflexivos nesse isolamento social, investiu em plataformas virtuais como: Instagram,¹⁹ Youtube,²⁰ Facebook,²¹ site da Gestão da Educação Especial da Ufes²² e aplicativos para encontros do Grupo de Estudo-Reflexão, mostrando-se como importantes ferramentas de comunicação e formação. Percebemos que a forma com a qual o Grufopees tem organizado os debates, os assuntos e os cursos tem sido aprovada pelos usuários, pois a página do Youtube, que começou em 29 de abril de 2020, é seguida por quase cinco mil pessoas. O Grufopees tem investido nesses espaços para cursos e formações on-line, buscando garantir os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como eixo condutor para a construção de conhecimento, políticas e práticas inclusivas.

O Forgees, por meio do colegiado, redigiu uma nota de repúdio²³ destinada ao: governador do Estado do Espírito Santo, Ministério Público, Undime, UNCME, secretário Estadual de Educação; secretários Municipais de Educação, repudiando:

[...] a adoção do Ensino a Distância, pois considera que essa ação transfere e responsabiliza as famílias pelo ensino que estava em curso nas escolas, atribuindo para os próprios estudantes a responsabilidade pela sua aprendizagem dos conhecimentos escolares e gerenciamento de atividades (NOTA DE REPÚDIO, 2020, p. 1).

Com o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, muitas estratégias e discussões estavam permeando o campo educacional, o que levava, inicialmente, à adoção do ensino a distância, mas, segundo os profissionais da educação, não era considerado o ideal. Nesse sentido, o colegiado fez uma carta²⁴ se posicionando sobre um parecer do Ministério da Educação, que abria possibilidade para o *homeschooling*, que não é permitido em nosso país.

Entendemos que esses gestores, ao assumirem esse movimento de questionar e refletir sobre essas demandas, adotando um caráter coletivo, superando questões

¹⁹ Grufopees - Ufes

²⁰ Grufopees - Ufes

²¹ Grufopees - Ufes

²² <http://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/>

²³ ANEXO B.

²⁴ ANEXO C.

individuais e imediatistas, podem ser considerados intelectuais crítico-reflexivos (PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005; CONTRERAS, 2012).

Neste momento de pandemia e isolamento social, os grupos têm se articulado de forma colaborativa buscando o fortalecimento das redes, como resistência, visando a garantir uma educação de qualidade. Foi pensando na importância desses grupos que organizam a parte administrativa dos movimentos, que construímos o produto do nosso trabalho. Nesse sentido, apresentaremos, no próximo capítulo, a trajetória e criação da Secretaria Executiva do Fórum de Gestores de Educação Especial.

8 A COLABORAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E AÇÕES DA SECRETARIA DO FÓRUM DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESPÍRITO SANTO

A perspectiva teórico metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica ancorada em Carr e Kemmis (1988), possibilita mudanças e adaptações no decorrer da investigação, pois trata-se de um processo dinâmico e em constante movimentação. Nessa perspectiva, a pesquisa científica busca contribuir para mudanças e transformação da prática, pois concebe que:

[...] a educação tem a capacidade de ir além da simples reprodução e se tornar num espaço de resistência e de reação gerando processos de transformação da sociedade, junto com outras experiências da mesma sociedade, tais como, partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos e organizações de classe (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 273).

Compreendemos, então, que as experiências e movimentos sociais, organizados pelos profissionais da educação, são processos e ações de resistência, buscando garantir, em nosso caso, o direito à educação na escola comum das pessoas público-alvo da Educação Especial. Diante disso, a perspectiva metodológica e epistemológica assumida neste estudo intenciona trabalhar com as demandas apresentadas pelos nossos sujeitos, a partir das necessidades do momento vivido, pois, segundo Habermas (2004, p. 106, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 55), existe uma intencionalidade em toda ação:

[...] 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.

Nesse sentido, a nossa perspectiva de pesquisa parte da intencionalidade e necessidades dos envolvidos, procurando sempre esse movimento de escuta, ação-reflexão-ação. Interessava-nos a construção de um produto que tivesse um impacto social e de colaboração com as demandas do Forges, assumindo uma abordagem crítica na pesquisa que se orienta:

[...] por interesses inovadores e transformadores e se justificam no entendimento da educação como parte da sociedade. A relação entre a educação e a sociedade supõe processos compreensivos entre a parte e o todo. A pesquisa que considera essa dinâmica oferece um potencial maior de inovação e de transformação e exige graus maiores de compreensão e abrangência das informações e dados sobre essas relações (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 266).

Assim, nossa intenção foi de compreender, no processo vivido, os meios de colaboração, contribuindo com o potencial do movimento do Fórum de Gestores de Educação Especial. Para tanto, Habermas (2012, 2013, 2014) nos aponta como possibilidade a construção de uma racionalidade comunicativa, favorecendo a reflexão-crítica e a emancipação dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o entendimento mútuo, deixando os interesses individuais e passando a representar os interesses coletivos.

A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica fundamentada em Carr e Kemmis (1988) ressalta a crítica emancipatória, alicerçada na colaboração entre pesquisadores e participantes, com um compromisso social e político. Para os autores, a pesquisa científica precisa compreender uma temática investigativa consistente em uma prática social, práticas concretas, que surjam dos interesses naturais, sociais, do contexto vivido, assumindo assim, que “[...] a ciência social crítica é um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que se estuda e os participantes se convertam em investigadores” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 13).

Durante o processo de investigação, fomos buscando formas de colaborar e organizar as demandas com o colegiado, de acordo com as necessidades que surgiram a partir do Forgees e no decorrer do processo. O colegiado é composto por um grupo de 12 gestores-pesquisadores, que se dispuseram a pensar, colaborar e organizar esse movimento de constituição do Forgees. As reuniões realizadas por esse grupo de gestores-pesquisadores se configuravam em um momento organizacional. Tanto as reuniões do colegiado, como também os encontros do Forgees geravam uma demanda de documentos e trabalhos de cunho administrativo.

No capítulo 7 apresentamos e analisamos diferentes movimentos disparados a partir do estudo. Movimentos formativos e políticos vividos por meio da autorreflexão colaborativo-crítica com os gestores de Educação Especial. Nesse sentido, diferentes possibilidades de produtos educacionais foram construídas, tais como:

- A colaboração na constituição do Fórum de Gestores de Educação Especial e a formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica constituída nos encontros do Colegiado do Forgees, conforme apresentado e analisado no capítulo 7 desse estudo;

- A realização do “Curso de Extensão Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial” (Registro Proex nº 236) o qual integramos a equipe de coordenação (Anexo D);
- A escrita coletiva do regimento do Forgees (Anexo E);
- Como forma de publicizar o conhecimento produzido nesta pesquisa, organizamos um livro impresso (ISBN 978-65-5869-195-2) e um livro em formato digital (e-book - ISBN 978-65-5869-196-9), intitulados “Gestão de Educação Especial: movimentos formativos e políticos”.

Além disso, de forma colaborativa com os movimentos dos gestores na institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial, foram impulsionadas várias ações apontando a necessidade de criação de uma **secretaria executiva** para organizar esse movimento, configurando-se como um importante produto do nosso trabalho. Foi no contexto de ação, colaboração, mediação e administração, que este produto da nossa pesquisa foi se delineando, culminando na criação de uma Secretaria Executiva do Forgees. Buscaremos, no próximo item, compreender esse movimento vivido.

8.1 A CONSTITUIÇÃO DA SECRETARIA EXECUTIVA

O colegiado foi definido com o discurso de que “*Todos vamos fazer juntos*” e “*Todos são responsáveis*”, que entendemos pela ação do grupo proposta por Barbier (2007), alertando que todos devem se envolver, participar e se implicar com o processo, tanto os gestores-pesquisadores como também a pesquisadora-colaboradora, pois é necessário do pesquisador um engajamento pessoal e coletivo:

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

Nesse sentido, é preciso que haja a implicação dos envolvidos que se dispuseram a trabalhar de forma coletiva e colaborativa, pois, de acordo com Barbier (2007, p. 33), a pesquisa-ação “[...] não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos”. Assim, no decorrer do

processo, os integrantes do colegiado vão assumindo funções, ora por afinidade, ora por necessidade.

Logo no início do processo, era necessário que algum integrante assumisse o lugar administrativo: organizar as atas; criar, verificar e enviar e-mails; preparar salas de reunião, mediando também as demandas entre os integrantes do colegiado, dentre outras. Essas demandas administrativas foram sendo assumidas pela pesquisadora-colaboradora, ocupando a função de secretária-executiva. Apesar de esse cargo não existir oficialmente no grupo, essas demandas foram se personificando na pesquisadora-colaboradora, desde o início do processo, ao compreender que precisava que uma pessoa ocupasse esse lugar de organização, conforme as falas abaixo:

Professora-colaboradora: *Você foi muito esperta em organizar a ata de hoje, assim você já faz o documento do fórum e também as suas anotações do momento vivido (DIÁRIO DE CAMPO, I Forgees, 24 de outubro de 2018).*
Gestora-pesquisadora: *Como pesquisadora colaboradora, você nos ajudou muito: **suas contribuições, sua disposição para os registros, viagens** e precisamos que continue (Atividade escrita – 2020, grifo nosso).*

Ocupar esse lugar foi uma ação natural do processo, mas, ao olharmos para o movimento, percebemos que ele foi assumido anteriormente, ao tomar a decisão de pegar o carro e viajar para a Região Serrana, com o objetivo de colaborar com a organização da primeira plenária do Forgees. Concordamos com Barbier (2007), quando nos diz que a pesquisa-ação não é para os fracos, nem para os medrosos; é um mergulho tão fundo, uma imersão que te revira, te mistura, que às vezes pode te assustar. Sentir medo é diferente de ser medroso. O medo é um sentimento normal, só não podemos deixar esse sentimento nos paralisar.

Assim, os gestores-pesquisadores que trabalharam na institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial se organizaram em grupos, nos quais todos compartilham as demandas e responsabilidades, constituindo-se como um grupo autorreflexivo, preocupado em organizar e transformar a própria prática à luz da autorreflexão (CARR; KEMMIS, 1988). Acreditamos que essa opção pelo trabalho em grupo não seja aleatória. Os gestores que compõem o colegiado são integrantes do Gergees desenvolvido há oito anos pelo Grufopees na universidade, e esse grupo trabalha com a perspectiva de Grupo de Estudo-Reflexão no processo formativo dos gestores. Assim, observamos algumas das concepções do Grufopees sendo assumidas pelos gestores-pesquisadores, como a compreensão da institucionalização do Forgees:

Gestora-pesquisadora: *A constituição do Fórum é uma culminância, que não se encerra nela mesma, de um movimento, de um trabalho que vem por uns dez anos, mais ou menos, se constituindo e que agora ganha um corpo e um corpo é constituído por vários sistemas e cada um tem a sua função, a sua maneira de funcionar muito específica, inclusive as suas dores, porém um não funciona sem o outro, um fortalece o outro. É assim que percebo o Fórum de Gestores: cada município, bem como a universidade constroem o seu próprio paradigma em relação à Educação Especial/Inclusiva. Não nos cabe julgar se está certo ou errado, mas é no encontro dessas diferenças que nos fortalecemos, que rompemos com muitas questões e retomamos o caminho (Avaliação escrita, 2020, grifo nosso).*

Nesse sentido, respaldada no conceito da racionalidade comunicativa de Habermas (2012), compreendemos esse movimento de encontrar na diferença o que eles têm em comum, o que une esse grupo tão heterogêneo. Segundo a gestora, é na possibilidade de nos colocarmos em um espaço de confiança, sem ser julgados, sem certo e errado, que podemos romper com essa separação e chegar a um entendimento mútuo, um espaço em que o “[...] discurso 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 mundo objetivo” (HABERMAS, 2004a, p. 107). Assim, tanto os espaços dos encontros do Forges, como os espaços destinados às reuniões do colegiado configuram-se em:

Gestora-pesquisadora: *Um movimento primordial, pois, por meio dele podemos criar um espaço coletivo de reflexão e de aprofundamento das políticas públicas da Educação Especial, um lugar de construção e produção de saberes que contribuem com nossas ações no que tange à implementação de políticas eficazes que possibilitem a permanência e o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva na rede comum de ensino (Avaliação escrita, 2020, grifo nosso).*

Apostamos na criação de espaços coletivos, reflexivos, que busquem mediar esse movimento de construção de conhecimento, enfatizando “[...] a importância da argumentação e do diálogo no estabelecimento da racionalidade das proposições, representa seu próprio exercício de vida, sua militância nos debates políticos” (ALMEIDA, 2010, p. 30). Trazemos, então, a contribuição de Habermas (2012, p. 35):

[...] conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria a fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital.

No movimento de constituição de grupo e, considerando a importância da militância nos debates e nas ações, torna-se importante compreender: qual seria o nosso lugar nesse grupo? Como eu posso colaborar nas ações do grupo? Analisando os dados, entendemos a importância da implicação:

Gestora-pesquisadora: *Islene, você está ciente de que você, hoje [...], exatamente no dia 10 de outubro do ano de 2018, quarta-feira, às 14 horas e 26 minutos, a mestrande Islene assume o seu papel de fundamental importância no Fórum de Gestores de Educação especial de ser a relatora escrita, responsável pela sistematização escrita deste Fórum. Dito isso, encerro nossa reunião (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Assim, a pesquisadora-colaboradora assume esse espaço de relatora, organizadora e altera fazendo uma ponte entre o colegiado do Forgees e a universidade, tanto na mediação com o Grufopees, como também na busca por outras parcerias e recursos:

Gestora-pesquisadora: *[...] estou perguntando [...] se não teria alguém lá no município para registrar em vídeo esse momento, filmar. Ela disse para mim que não tem.*

Gestora-pesquisadora: *Não, não sei.*

Gestora-pesquisadora: *Porque seria importante, não seria?*

Gestor-pesquisador: *É, as meninas lá da Ufes não gravam sempre?*

Pesquisadora-colaboradora: *[...] talvez eu possa conversar com Laufes e perguntar se eles têm possibilidade de sair da universidade com aquele equipamento.*

A trajetória acadêmica e a participação dos grupos de pesquisa na universidade possibilitaram-nos conhecer profissionais que puderam colaborar com os passos iniciais de organização do Forgees:

Gestora-pesquisadora: *Precisava ter um mapa para a gente conferir esses e-mails, porque tem e-mail que não é institucional, tem e-mail que é pessoal. De quando são esses e-mails? Será que essas pessoas ainda estão lá?*

Pesquisadora-colaboradora: *Eu posso conseguir os e-mails das Secretarias [...]. No site da Secretaria do Estado na Sedu [...] tem um campo que você vê todos os municípios, todos os e-mails e contatos das Secretarias. Isso eles têm, tem tudo aqui (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).*

A experiência em ajudar na organização de outra pesquisa somada aos trabalhos do Grufopees foi fundamental para saber as possibilidades e caminhos para se obter contatos que pudessem colaborar com esses momentos:

Pesquisadora-colaboradora: *[...] acho melhor eu ligar de uma vez (faz a ligação para o Setor de Educação Especial) e perguntar sobre o campo do site em que consta a lista de municípios com os contatos de e-mail e telefone [...]. A técnica já é conhecida e aproveito para me atualizar sobre quem está no setor. Pergunto sobre a listagem dos responsáveis pelas Secretarias para enviarmos o convite para os municípios.*

Gestora-pesquisadora: *Conseguiu, Islene?*

Pesquisadora-colaboradora: *Ela falou que vai me mandar por e-mail, mas eu vou continuar procurando aqui, enquanto ela não manda (Reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Esses movimentos iniciais foram importantes para que pudéssemos organizar a nossa lista de contatos com os municípios, buscando alcançar o maior número de participantes nesse encontro. Segundo Almeida (2019, p. 120), é importante o pesquisador saber qual é o seu lugar na pesquisa e compreender esse espaço da mediação, o que leva o pesquisador a “mergulhar”, “ser parte” do processo, tornando-se “[...] inevitável ao processo de pesquisa-ação a **implicação** do pesquisador na pesquisa [que tem por finalidade] [...] contribuir simultaneamente para o alívio das preocupações de ordem prática que estão em situação problemática”. Foi buscando aliviar as questões de ordem prática, que fui mediando a situação das reuniões do colegiado e do Grufopees:

***Gestora-pesquisadora:** [...] nós vamos ter muito trabalho nos nossos municípios e no nosso mundinho e aí, Islene, eu tenho uma preocupação. A gente precisa alinhar, primeiro ponto, todas as agendas dos fóruns, e também do grupo de estudo com o Grufopees, e a gente não tem como vir de 15 em 15 dias, impossível (Reunião de colegiado, 27-9-2019).*

Buscando atender às demandas dos gestores e facilitar os momentos de encontro, achamos conveniente concentrar as reuniões do colegiado na universidade, nos mesmos dias dos estudos do grupo de pesquisa, em horários opostos. O Grufopees e seus integrantes sempre trabalharam de forma colaborativa com o movimento do Forgees e com a pesquisadora-colaboradora. A efetivação dessa colaboração entre esses dois movimentos foi concretizada com a parceria na criação de um curso de extensão “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”.²⁵ A necessidade de estudos e aprofundamento sobre o financiamento da Educação Especial foi apresentada no I Forgees, reverberando nos outros encontros como um desafio:

[...] desafio é o financiamento e como garantir esse acesso e permanência – a questão política nacional vai nos afetar, falando sobre as políticas públicas (ATA do I Forgees, 24-10-18).

Prof.^a Dr.^a Marileide pontuou sobre a importância dos gestores conhecerem sobre o financiamento da Educação Especial (ATA do II Forgees, 25-4-19).

A Política da EE é uma política pública, aplicada ao atendimento público do Estado para oferecer serviços públicos ao cidadão com deficiência, resguardando os direitos dos alunos público-alvo da EE na educação. A modalidade da EE integra o financiamento da educação. O financiamento é necessário para as formações de professores, manutenção dos serviços oferecidos, SRM'S e pagamento dos professores de EE (ATA do II Forgees, 25-4-19).

²⁵ O projeto desse curso consta como ANEXO D da pesquisa.

Os gestores relatam dificuldade para esclarecer as verbas destinadas à Educação Especial em seus municípios (Dário de Campo, III Forgees, junho de 2019).

A partir das demandas de estudo e aprofundamento sobre financiamento da Educação Especial, o curso de política e financiamento trouxe como objetivo colaborar com o processo formativo dos gestores municipais e estaduais de Educação Especial pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da autorreflexão organizada, tendo como foco o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns da educação básica.

Interessa-nos neste momento a compreensão desse lugar de parceria e colaboração que foi assumido com esse curso, no qual o Forgees e a pesquisadora-colaboradora constam como coordenadores, firmando parceria com a universidade. Consideramos que o Fórum de Gestores de Educação Especial enfatiza sua importância como movimento social, ao consolidar a parceria com a universidade, porém compreendemos também que o movimento precisa de investimento em formação continuada para se fortalecer.

8.2 AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SECRETARIA EXECUTIVA DO FORGEES

O ano de 2019 foi importante para consolidações das ações políticas e sociais do Forgees, o que resultou em muito trabalho para o colegiado e também de colaboração da pesquisadora-colaboradora. Porém, o comprometimento dos integrantes do colegiado nem sempre é o mesmo. Alguns são mais implicados e outros nem tanto, o que aparece em algumas reclamações que são registradas em conversas informais, como também nos nossos canais utilizados para comunicação, como WhatsApp, telefone etc.

Essas dificuldades eram mais visíveis quando surgia a necessidade da construção de um documento que precisava de dedicação para a escrita. Nesse sentido, buscamos sempre nos mostrar presente para ajudar/colaborar com o que fosse necessário, para que ninguém se sentisse sozinho nesse processo. Encontramos o nosso primeiro desafio na escrita da carta solicitada a partir de uma reunião na Sedu. A demanda dessa reunião foi para questionar o Termo de Cooperação Técnica firmado entre o Governo Estadual e os municípios.

Fotografia 4 – Reunião na Sedu



Fonte: Arquivo próprio.

Essa foto refere-se à reunião entre o colegiado do Forgees e a Secretaria Estadual de Educação, buscando em diálogo e reflexão os impactos que os acordos estaduais causam nas redes municipais, visando, assim, a garantir a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum e o investimento do dinheiro público no setor público. Concebemos que o mundo da vida de Habermas (2012), por meio da racionalidade comunicativa, contribui com o processo dos indivíduos pela busca do entendimento “[...] como fonte que assegura a racionalidade cognitiva, a validade normativa das ações dos indivíduos e o potencial emancipador da sociedade” (BENTO, 2019, p. 157).

Consideramos, assim, que os gestores-pesquisadores são ativos nas atividades do fórum, porém o processo e movimento de implicação são diferentes, não cabendo cobrança ou um tempo determinado para implicação de cada indivíduo. O processo reflexivo dos gestores-pesquisadores sobre sua ação e implicação no movimento é desafiador, pois a “[...] reflexão na ação profissional não é algo pontual e rápido” (CONTRERAS, 2012, p. 121).

É importante, portanto, compreender esse lugar de implicação no movimento, pois a concepção do fórum é um trabalho em grupo, em que todos são responsáveis e precisam estar envolvidos nas ações. Para tanto, é necessário saber qual a implicação da pesquisadora-colaboradora para o grupo:

Gestor-pesquisador: *Acho que você foi uma pesquisadora muito próxima a nós. Uma pesquisadora com os pés no chão, que não apenas estava interessada em produzir conhecimento (que já não é pouca coisa), mas arregaçou as mangas para construir conosco esse fórum (atividade escrita, 2020).*

Gestora-pesquisadora: *Você é peça fundamental neste fórum. Muito contribuiu e contribui em todas as nossas ações e lutas (atividade escrita, 2020).*

Gestora-pesquisadora: *Jamais esquecerei do seu incentivo ao grupo e empenho para que tudo desse sempre certo, mantendo sempre o grupo na*

ativa. Excelente mediadora e articuladora das ações. Parabéns pelo movimento e iniciativa! (atividade escrita, 2020).

Acreditamos que encontrar o lugar na pesquisa-ação colaborativo-crítica não seja tão simples e de fácil compreensão, pois, como pesquisadora-colaboradora, fui me envolvendo no processo e assumindo esse lugar de mediação, articulação e colaboração, conquistando esse “lugar” de referência para os gestores, para diferentes demandas, seja para comunicar a ausência em reunião, seja para pedir material:

Gestora-pesquisadora: *Islene, esse gravador estará lá, né?*
Islene: *‘Vai, levo’ (reunião do colegiado, 10-10-2018).*

Gestora-pesquisadora: *Não posso. Eu tenho reunião agora na Secretaria de Direitos Humanos. A secretária convidou para conversar um pouco sobre a política nacional, então assim, eu até falei com a Islene que tem algumas reuniões estratégicas que não vou estar com vocês (reunião de colegiado, 27-9-2019).*

Gestora-pesquisadora: *Islene, faz um favor? Pessoal, os telefones lá do pessoal do mapeamento da sala de recurso multifuncional eu vou deixar aqui, com Islene. Você quer tirar foto? Tira foto disso aqui. Que são dos técnicos, para vocês procurarem o recurso da escola acessível, que está parado e da sala de recurso para fazer mapeamento (reunião de colegiado, 27-09-19).*

A implicação na pesquisa-ação colaborativo-crítica é importante para encontrarmos os espaços de colaboração que Carr e Kemmis (1988, p. 173, *tradução nossa*) denominam “amigo-crítico”, determinando a relação de proximidade entre os envolvidos: “[...] implica novas relações entre pesquisadores e praticantes: relações colaborativas, nas quais o ‘observador’ se torna um ‘amigo crítico’ que ajuda os ‘atores’ para agir com mais sabedoria, prudência e senso crítico no processo de transformação da educação”. Os autores, porém, alertam sobre a necessidade de cuidado para que o pesquisador-colaborador não deixe o grupo dependente dele, conforme essa fala: **Gestor-pesquisador:** *Quero ver o que a gente vai fazer depois que acabar esse mestrado (Transcrição da reunião do colegiado, 26-5-2020).*

Esse é o momento de parar e analisar o lugar que ocupamos na pesquisa: será que o grupo está se tornando dependente? Essa é uma preocupação que acompanhou a pesquisadora-colaboradora durante o movimento vivido, entendendo a necessidade de se implicar e o cuidado que não deixar os envolvidos dependentes do pesquisador-colaborador (CARR; KEMMIS, 1988). Algumas preocupações, como a escrita de documentos, foram observadas com cautela, para ele não assumir e/ou tomar frente das demandas. Foi apresentada a necessidade de um regimento para o

Forgees, destacada em diversas reuniões, porém o colegiado teve dificuldade com a iniciativa de escrita do documento:

Gestora-pesquisadora: [...] sabe o que eu lembrei? Da sua fala. Um fórum. Como que se institucionaliza um fórum? É um outro encaminhamento também, lembra?

Gestor-pesquisador: Daquele regimento? (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018).

O colegiado também viu a necessidade de conversar com a professora gestora sobre o regimento do fórum (ATA da reunião do colegiado, 26-2-2019).

Gestora-pesquisadora: O que a gente viu nas [...] últimas reuniões foi essa questão do regimento que a gestora ia trazer para a gente.

Gestora-pesquisadora: É.

Gestora-pesquisadora: Vocês lembram disso? Regimento, fóruns, essas coisas. A gestora que tinha ficado nessa incumbência de trazer isso para gente [...] não veio hoje (Transcrição da reunião do colegiado, 26-2-2019).

Tivemos uma iniciativa de estudar outros modelos de regimento, para podermos nos basear na escrita e organização desse documento, porém, na reunião do colegiado marcada para esse estudo, tivemos poucos membros do colegiado presentes, como mostra a foto abaixo.

Fotografia 5 – Reunião colegiado realizada no município de Santa Maria de Jetibá/ES: 10-10-2019



Fonte: Arquivo próprio.

A pouca participação dos membros do colegiado nessa reunião foi observada pelo próprio grupo, e a demanda do regimento estava latente no colegiado, especialmente devido ao aumento da representatividade nos encontros do fórum. A

necessidade do regimento foi a pauta da reunião do colegiado realizada na universidade:

Professora-colaboradora: *Mas, então, o que a gente, o que vocês precisam avaliar é: qual é agora a principal demanda?*

Gestora-pesquisadora: *É o regimento.*

Professora-colaboradora: *É o regimento.*

Gestora-pesquisadora: *Porque não tem, a gente não tem regimento.*

Professora-colaboradora: *Gente, porque, assim, tem alguns gestores que estão mais ativos, pode não ter estado nesse último encontro, mas são ativos, estiveram em todos os encontros (Transcrição da Reunião do colegiado, 27-11-2019).*

Nesse sentido, o grupo sugeriu algumas possibilidades para pensar na construção desse documento, como grupos de estudo com representante de outros fóruns e professores da universidade para nos ajudar na organização, reuniões virtuais que pudessem possibilitar maior participação. Com um ano de atividade do fórum, era necessária a formalização desse movimento:

Islene sugere que seja realizado grupo de estudo com os representantes do colegiado da EJA [...] para ajudar [...] a construir esse regimento, [pois] o fórum mobilizou muitos gestores. Os encontros estavam cheios, ou seja, as pessoas se conheceram. Eu acho que ele apresentou uma demanda muito latente. E essa demanda foi o que motivou a gente a pensar essa formação de financiamento e política. Mas penso que, daqui para frente precisa dessa formalização. O grupo conclui que a principal demanda deste momento é o regimento do fórum (ATA da reunião do colegiado, 27-11-2019).

Apesar de a Secretaria Executiva, inicialmente não ter sido estruturada oficialmente pelo grupo, essa função foi atribuída à pesquisadora-colaboradora, talvez pelo fato de muitas vezes ter assumido esse lugar administrativo do movimento:

Gestora-colaboradora: *Como secretária-executiva foi importante sua atuação na contribuição ao grupo e alertas nas mediações no debate da política nacional e nas construções das notas e ainda na nota do CNE (Atividade escrita, 2020).*

Nesse sentido, acreditamos que assumir esse lugar administrativo, na mediação das demandas e necessidades do grupo, tenha requerido um trabalho de colaboração entre pesquisador e participante, como orientam Carr e Kemmis (1988), o que contribuiu com essa visão de secretária-executiva dos gestores-pesquisadores.

Buscaremos, no próximo item, conhecer a atuação da secretaria

A Secretaria Executiva foi designada para cumprir uma demanda inicial que se apresentava como urgente, que é a escrita do Regimento do Forges. Esse grupo é composto por quatro membros do colegiado: duas gestoras-pesquisadoras da Região Serrana, uma gestora-pesquisadora da Região Metropolitana e a pesquisadora-colaboradora do fórum.

Para a constituição da Secretaria Executiva que aconteceu na reunião do colegiado realizada na Ufes no dia 27 de novembro de 2019, foi sugerido que as reuniões fossem realizadas virtualmente, para facilitar a participação dos membros, uma vez que cada integrante reside em uma cidade diferente. Essa sugestão das reuniões on-line possibilitou que a Secretaria se reunisse, principalmente no contexto de pandemia do novo corona vírus em 2020, e decidisse mudar toda a organização nacional, obrigando o país a parar, fechar o comércio, escolas e aderindo ao isolamento social para evitar a propagação do vírus.

Para nos organizarmos, neste momento de pandemia, a pesquisadora-colaboradora montou um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação e o contato com a Secretaria Executiva. Essa ferramenta foi muito utilizada no processo de mediação e compartilhamento de informações e tomadas de decisão, não só pela Secretaria Executiva como também pelo grupo do colegiado do fórum.

A primeira reunião da Secretaria Executiva foi no dia 7 de maio de 2020, quando o grupo utilizou o Regimento do Fórum da Educação Infantil do Espírito Santo como base para conduzir a produção do Regimento do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo, conforme foto 6.

Fotografia 6 – Reunião da Secretaria Executiva: 7-5-2020



Fonte: Arquivo próprio.

Na primeira reunião, fizemos a leitura do Regimento do Fórum da Educação Infantil e a pesquisadora-colaboradora mostrou o esboço que tinha iniciado para o Regimento do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo. Nesse sentido, vimos que seria mais produtivo para esse momento a divisão da escrita do documento, devido à dificuldade que estávamos tendo para nos reunir. Ficou

definido que, após a escrita das partes, elas seriam enviadas à pesquisadora-colaboradora para a organização de um documento único, para ser lido e discutido na próxima reunião. Tivemos dificuldade para nos reunirmos, pois o momento vivido ocupou os gestores com muitas reuniões virtuais, então precisamos de uma negociação e compreensão desse momento, no qual fomos atravessados por diferentes imprevistos:

Gestora-pesquisadora: *Boa tarde, tá confirmada nossa reunião agora?*

Gestora-pesquisadora: *Ixi! Não vou conseguir (Conversa WhatsApp, 18-5-2020).*

Pesquisadora-colaboradora: *Vamos te esperar, tá bom?*

Gestora-pesquisadora: *Que bom. Aqui ainda não começou.*

Gestora-pesquisadora: *Bom dia, estou atrasada. Tive que vir ao setor e já cheguei recebendo uma ligação*

Gestora-pesquisadora: *Meninas, mil desculpas, mas foi uma reunião de última hora (Conversa WhatsApp, 26-5-2020).*

Imprevistos, como reuniões de última hora, estão acontecendo com frequência neste momento de pandemia, quando os profissionais da educação estão em um processo de adaptação das redes e mídias digitais para reuniões, formações e estudos. Segundo os gestores, o trabalho remoto está exigindo mais tempo, tornando-se cansativo, e essa atividade, às vezes, ultrapassa o horário normal de trabalho, sobrecarregando os profissionais da educação.

Nessa configuração remota, conseguimos escrever a primeira versão do Regimento do Forgees,²⁶ que se encontra no ANEXO E desta dissertação, buscando definir: a organização, as responsabilidades do colegiado e da Secretaria Executiva. De acordo com esse documento, a Secretaria Executiva será responsável:

SESSÃO II

Da Competência do Colegiado e Secretaria Executiva

Art. 8º Ao colegiado composto na forma expressa no Art. 7º compete:

- I** – Dar encaminhamento às decisões plenárias articulando-se com entidades governamentais e não governamentais;
- II** – Convocar e dirigir as reuniões da plenária dando encaminhamento às conclusões;
- III** – Organizar para cada reunião as pautas dos trabalhos;

SESSÃO III

Da Secretaria Executiva

Art. 9º A Secretaria Executiva do Fórum será assumida por 04 membros do colegiado por um ano, que terá as seguintes responsabilidades:

²⁶ O documento completo está no ANEXO E.

- I- Realizar tarefas relativas à execução das atividades técnicas e administrativas programadas;
- II- Constituir, organizar e ampliar permanentemente o acervo/memória do Fórum;
- III- Realizar outras atividades que lhe forem delegadas.

SESSÃO IV Da Relatoria

Art. 10º A relatoria do Fórum será assumida por membros do colegiado, com a atribuição de secretariar as reuniões do Fórum, lavrando as atas correspondentes, e posteriormente enviar para a secretaria executiva do Fórum (REGIMENTO do colegiado em construção, 2020).

Ficou determinado que o grupo de gestores integrantes do colegiado, bem como o da Secretaria Executiva ficariam, voluntariamente, nessa função por um período de dois anos. Cabe ressaltar que esse documento ainda está em processo de aprovação.

Nesse sentido, o produto da nossa pesquisa se configurou na colaboração na parte administrativa desse movimento, organizando documentos, mediando as demandas, providenciando material, refletindo sobre o documento nas reuniões e na escrita.

Acreditamos que, com a criação da Secretaria Executiva, conseguimos compartilhar as responsabilidades e, dessa forma, não deixamos o grupo dependente do pesquisador-colaborador, mas compreendemos que esse trabalho colaborativo não finaliza com o fim desta pesquisa, pois a implicação e colaboração estão para além de uma pesquisa de mestrado. Segundo a gestora-pesquisadora, ao avaliar a atuação da pesquisadora-colaboradora, ela descreve uma dedicação “[...] *para além de uma mera mestranda, contribuindo significativamente nas ações do Fórum, articulando-as, conduzindo-as e acompanhando-as*” (Atividade avaliativa, 2020).

8.3 OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE COLABORAÇÃO NA PESQUISA-AÇÃO

Consideramos que todo esse movimento de investigação envolvendo colaboração, ação e implicação se apresenta como possibilidade de trabalho em grupo, porém cabe destacar que também existem desafios, por exemplo, os diferentes níveis de implicação e comprometimento com as demandas apresentadas pelo movimento, mas isso foi reconhecido na atividade autorreflexiva desses movimentos iniciais:

Gestora-pesquisadora: *Penso que deveria ser mais ativa (Atividade escrita, 2020).*

Gestor-pesquisador: *Acho que tenho muito a aprender com esse movimento. Às vezes fico muito absorvido com as demandas de meu município e o fórum vai ficando num plano secundário. Não que ele seja menos importante. Penso que, à medida que o fórum [...] for ajudando as questões peculiares de nossos municípios, ele vai ganhando um papel mais destacado (Atividade escrita, 2020).*

Outros se veem como implicados e ativamente comprometidos com as demandas:

Gestora-pesquisadora: *Totalmente ativa e atuante. Sempre estou disposta a contribuir com as iniciativas no que se refere ao fortalecimento do grupo (Atividade escrita, 2020).*

Gestora-pesquisadora: *Atuei de forma efetiva no fórum a partir de 2019, participando de todos os encontros, trabalhando de forma colaborativa e contribuindo nas discussões apresentadas (Atividade escrita, 2020).*

Gestora-pesquisadora: *Meu envolvimento com o Fórum de Gestores aconteceu de maneira automática, pois o movimento iniciou-se junto com o meu início como gestora da Educação Especial no município de Serra e em busca de conhecimento e articulação com outros municípios. Participei ativamente de tudo, enriquecendo meu conhecimento e potencializando minhas ações no município (Atividade escrita, 2020).*

Gestora-pesquisadora: *Participo nos diálogos e temas de sugestão de debates sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Defesa da política estadual. Participo das reuniões e das escritas das notas públicas (Atividade escrita, 2020).*

Esses aspectos de implicação da pesquisa-ação colaborativo-crítica são observações importantes (CARR; KEMMIS, 1988), pois referem-se à participação ativa no processo, ao envolvimento dos gestores-pesquisadores nas discussões e organização do Forges. Porém, segundo Celio Sobrinho (2009, p. 51), “[...] o envolvimento ativo dos indivíduos e grupos em um trabalho sistemático de mudanças e de transformação não está estabelecido de antemão”.

Compreendemos que esses movimentos de entrelaçamentos são possibilitados pela pesquisa-ação, em que todos os envolvidos colaboram e se formam juntos, pois “[...] a maior implicação é perceber que ao fazer parte desse diálogo estamos interferindo, bem como algo interfere em nós, na formação do ser” (GIVIGI, 2007, p. 204). Assim, consideramos como uma inovação o processo vivido nesta investigação, coerente com a nossa perspectiva teórico-metodológica, que assume um interesse crítico-emancipatório, compreendendo 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).

Nesse sentido, buscamos trilhar um caminho de forma coletiva e colaborativa, firmando parcerias entre pesquisadora-colaboradora, gestores-pesquisadores,

grupos de pesquisa e universidade. Esse percurso realizado com ação-reflexão-ação mostrou-nos a possibilidade de transformação e mudança da realidade, visando à autonomia de todos os envolvidos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de encontrar, para poder exprimir, aquilo que, no entanto está ali, dá impressão de cegueira. É quando, então, se pede um café. Não é que o café ajude a encontrar a palavra, mas representa um ato histórico-libertador, isto é, um ato gratuito que liberta (Clarice Lispector)

Ao assumirmos, nesta investigação, a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, implicamo-nos, mergulhamo-nos tão fundo no estudo do tema quanto nos foi possível. Ao mesmo tempo, muitas vezes era preciso voltar à tona, porque esse mergulho em ações e relações precisava, concomitantemente, de reflexão crítica, em um constante movimento de ação-reflexão-ação. A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos permite essa aproximação e envolvimento com os participantes-autores-colaboradores, o que nos possibilitou um ambiente confortável e confiável para conduzirmos e sermos conduzidos durante a pesquisa. Porém, esse movimento intenso de trabalho também produz um grande volume de dados, sendo necessário, em alguma medida, pararmos para tomar um café e nos afastarmos para observar o movimento e, assim, tomarmos decisões para analisar o percurso vivido.

Objetivamos, no nosso percurso vivido, colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, em uma perspectiva da racionalidade comunicativa. Assumimos, então, a autorreflexão colaborativo-crítica como pressuposto teórico e metodológico de condução desta investigação e do nosso aprendizado. Nesse sentido nos debruçamos para compreender a trajetória formativa dos gestores de Educação Especial, membros do Gergees/Grufopees e os processos de negociação e organização para a constituição do Forgees, bem como as ações disparadas por esse movimento.

Diante da importância e da necessidade dos movimentos formativos dos gestores públicos de Educação Especial, a nossa aposta teórico-metodológica busca a construção coletiva, possibilitando espaços de diálogo, trocas, aprendizagem do/em grupo “[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo” (CARR; KEMMIS, 1988). Segundo esses autores, a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma forma de

investigação autorreflexiva que parte da realidade dos envolvidos, buscando o diálogo, a compreensão da própria prática de forma reflexiva, mudança da realidade e situações nos contextos nos quais estão integrados.

Assumir o desafio de construção coletiva desse movimento foi possível porque, como participante, pudemos contar com a rede de colaboração dos amigos-críticos” do Grufopees, pois entendemos a complexidade de realizar uma pesquisa-ação colaborativo-crítica em um curto período de dois anos do mestrado. O trabalho colaborativo realizado pelo Grufopees com os gestores de Educação Especial, nesses oito anos, consolidou a compreensão de grupo, do fazer junto, da reflexão, o que possibilitou alçarmos novos caminhos e possibilidades, como a institucionalização do Forgees.

Compreendemos, nesta investigação, que a formação continuada, na perspectiva crítica, é um desafio, mas, conforme os dados apresentados, ela também se mostrou uma possibilidade possível e viável. Vimos, assim, um comprometimento de um grupo de profissionais: professores universitários, doutores e doutorandos, mestres e mestrandos, graduandos e profissionais das redes de ensino, todos dispostos a desconstruir o modelo tradicional e tecnicista de formação e, se desafiarem em um trabalho coletivo, de grupo, aproximando a universidade das redes de ensino e partindo das demandas do contexto vivido, possibilitando um “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009).

Buscamos mostrar que a formação continuada, na perspectiva crítica, e a consolidação de um grupo de estudo-reflexão não acontece de uma forma linear e nem existe uma “receita pronta”, pois, ao longo desses anos, o próprio grupo foi aprendendo a trabalhar de forma coletiva, entendendo os processos da mediação das demandas, compreendendo que cada integrante tem um tempo e forma de aprendizagem, de implicação e de consolidação de conhecimento.

Assim, observamos que os profissionais foram se constituindo gestor no decorrer do processo de formação continuada, na medida em que avançavam na compreensão de que seu cargo não se restringe somente a questões pedagógicas. Ao longo do processo de pesquisa-formação, os gestores foram gradualmente percebendo que a gestão pública é atravessada e implicada por questões políticas, administrativas,

financeiras, dentre outras, exigindo desses profissionais conhecimento, argumentação, posicionamento, constante atualização, ou seja, é um processo contínuo de formação e aprofundamento nas questões relacionadas com o cargo.

Dessa forma, esperamos contribuir com o avanço do conhecimento no que se refere à formação continuada do gestor público de Educação Especial, que contribua para superarmos a discriminação, trabalhando na perspectiva inclusiva, sensível às diferenças individuais e culturais das minorias, o que pode/deve ser almejado em uma democracia, 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).

Nosso estudo mostra a implicação da trajetória formativa dos gestores no Gergees/Grufopees, na perspectiva da crítica e da pesquisa que visa à reflexão e à autonomia dos envolvidos, como o processo de institucionalização do Forgees. O Grupo de Estudo-Reflexão foi, ao longo dos anos, possibilitando os gestores se constituir como um grupo, aprender a trabalhar de forma colaborativa, buscar exercitar a escuta sensível, entenderem-se mutuamente e, juntos, buscar consensos provisórios. Acreditamos que o Forgees é um desses consensos provisórios a que esse grupo de gestores chegou em 2018.

Concebemos o Forgees como um movimento autônomo, que nasce das demandas que estão diretamente ligadas à atuação desses gestores, que compreendem a necessidade de fortalecimento e união desses profissionais. Portanto, é preciso ocupar esse espaço de discussão política, que interfere na gestão, buscando garantir a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Muitos foram os debates, reflexões e argumentação para a institucionalização do Forgees, o que entendemos como necessidade de amadurecimento e comprometimento para os profissionais de educação assumirem essa ação. Desde o início, trabalharmos juntos, de forma colaborativa, para que ninguém se sentisse sozinho. Buscamos ser o “amigo-crítico” (CARR; KEMMIS, 1988) desse movimento, deixando as questões individuais e assumindo as demandas do grupo (HABERMAS, 2012). Ao observarmos o modo como esse grupo de gestores se dispôs a organizar e pensar o Forgees, encontramos, em suas falas e ações, o reflexo das concepções

de formação do Grufopees, ao entenderem que todos serão responsáveis pelo Forgees, trabalho coletivo, que as decisões serão tomadas em grupo, objetivando o fortalecimento, apropriação de conhecimento e autonomia.

Apesar da autonomia do movimento e da compreensão do trabalho coletivo, tornou-se necessária a criação de um colegiado, composto por gestores que se dispuseram a pensar, organizar e coordenar as plenárias e demandas do Forgees. Ao longo desses dois anos, foram realizadas cinco plenárias do Forgees, das quais surgiram demandas como: necessidade de aprofundamento e conhecimento sobre financiamento da Educação Especial; ações que envolveram a construção de documentos para a Secretaria Estadual de Educação, Governo Estadual de Educação, Ministério Público Estadual e Ministério da Educação.

Apesar de o colegiado ser o responsável por essas demandas organizacionais, tornou-se necessária a criação de uma Secretaria Executiva dentro do colegiado, constituída por um grupo composto por quatro integrantes que iniciassem os esboços dos documentos e levassem para discussão do colegiado, buscando 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).

Nesse sentido, acreditamos que a Secretaria Executiva, que se configurou como o produto da nossa dissertação, reflete uma possibilidade de estratégia de ação, inovação e transformação, propondo mudanças, como apontadas por Sánchez-Gamboa (2017). A Secretaria Executiva surge com a necessidade advinda dos sujeitos da nossa pesquisa, que contribuíram com a construção de um trabalho coletivo, colaborativo e administrativo, firmando, ainda, a parceria entre pesquisadora-colaboradora, gestores-pesquisadores, grupos de pesquisa e universidade.

Apresentamos, nesta investigação, os consensos provisórios que foram sendo delineados durante esse processo, sem a intenção de impor e/ou procurar uma verdade absoluta (HABERMAS, 2012). Muitos foram os desafios para garantir o trabalho colaborativo e autônomo desta investigação, porém entendemos que, por meio do diálogo, exposição de ideias e consensos provisórios, é possível realizar e

construir coletivamente espaços, visando à reflexão e ação, como espaços formativos que considerem as demandas dos sujeitos envolvidos.

Consideramos, ainda, que algumas questões emergiram desta pesquisa, mas não foi possível nela nos aprofundarmos: qual formação, especialização e exigências legais são necessárias para que um profissional assuma a função de gestor da Educação Especial no Estado Espírito Santo? Os movimentos sociais do Estado do Espírito Santo têm conseguido promover impactos políticos e de resistência contra o desmantelamento da PNEE-PEI? Como os movimentos de gestores, como o Forgees, podem contribuir para consolidação da inclusão escolar na escola comum, em um processo de resistência ao Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida?

Entendemos que essas questões podem disparar novos processos de produção de conhecimentos sobre a gestão de Educação Especial.

9.1 O MESTRADO PROFISISONAL EM EDUCAÇÃO, A NOSSA IMPLICAÇÃO COMO PESQUISADORA E A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: FORMAR, FORMANDO-SE

A pesquisa realizada no mestrado profissional exigiu-nos, como pesquisadora, uma dedicação e aprofundamento científico, possibilitando crescimento pessoal e acadêmico-profissional, fundamental para a nossa mudança, formação e transformação. A escolha da pesquisa-ação colaborativo-crítica possibilita uma implicação e envolvimento tão próximos com as demandas do contexto vivido que muitas vezes nos parecia ultrapassar as nossas questões de investigação.

A possibilidade de fazer o mestrado com licença remunerada possibilitou-nos, pela primeira vez, experimentar, viver e nos dedicar somente às questões da universidade, o que intensificou as nossas possibilidades formativas. Nesse sentido, dedicamo-nos as muitas atividades relacionadas com o Grufopees, pois trata-se de um grupo de pesquisa extremamente ativo e com muitas demandas e ações constantes, de extrema importância para o nosso crescimento e a construção de um trabalho colaborativo.

Assim, participamos de eventos nacionais e internacionais com apresentação de trabalhos; colaboramos com a organização de eventos relacionados com o programa do mestrado; integramos um grupo que, em 2019, realizou uma visita técnica à Universidade do Minho, que nos possibilitou acesso às escolas locais e o fortalecimento de uma rede de colaboração com professores da escola comum, bem como com professores da universidade. Essa experiência possibilitou-nos fazer uma breve comparação com o nosso sistema de ensino. Apesar de podermos sempre melhorar na organização escolar, acreditamos também que estamos mais à frente no que se refere à inclusão na escola comum e ao trabalho colaborativo entre os profissionais. Para obtermos mais dados sobre essa impressão, seria necessária uma pesquisa aprofundada.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica e a aproximação com Habermas (2012-2013), mudaram o nosso modo de ver e compreender a educação e a sociedade, exigindo uma escuta sensível com o outro e considerando as vivências, experiências que são apresentadas. Ensinaram-me a refletir, questionar e argumentar sobre o que está sendo colocado, possibilitando-me a construção de um trabalho colaborativo, coletivo e em grupo.

Depois desses dois anos, imersa nesse constante movimento formativo, torna-se importante ressaltar o crescimento acadêmico-profissional possibilitado por essa trajetória. Assim, volto para escola como uma professora mais reflexiva, questionadora, argumentativa, mas também com uma escuta sensível ao outro, entendendo que cada um tem um tempo de aprendizado, amadurecimento e comprometimento.

Em tempos em que a ciência é questionada, mentiras são propagadas, Habermas (2012-2013) nos ensinou a força e a importância da fala argumentada, mas também que não adianta dialogar com quem não está disposto a ouvir e refletir sobre o que está sendo posto. Enriquecida por essa pesquisa, voltamos para escola disposta a dialogar, questionar, mas entendendo a importância do ouvir considerando o contexto vivido.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, K. F. *et al.* A gestão na educação especial: a relação entre as orientações da Secretaria e as práticas do professor especializado. **Revista FACEVV**, v. 14, p. 100-113, 2015.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al.* (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-24.

ALCÂNTARA, J. N. de *et al.* Desvelando caminhos para educação inclusiva: um diálogo com a teoria da ação comunicativa em Habermas. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/desvelando-caminhos-para-educacao-inclusiva--um-dialogo-com-a-teoria-da-acao-comunicativa-em-habermas>. Acesso em: 22 ago. 2020.

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 sobre a produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processo 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. **Gestão de educação especial e os processos de formação continuada**: um estudo comparado internacional. São Carlos: PPGEE/UFScar, 2016. (Projeto de pesquisa e plano de trabalho de estágio pós-doutorado).

ALMEIDA, M. L. Desafios e possibilidades da 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. p. 169-190.

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

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S. Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo. *In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de.* (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. v. 1, p. 260-281.

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.* (org.). **Formação e gestão em**

educação especial: a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. 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**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000200257&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 jan. 2019.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, E. S. Os movimentos e percursos de formação de um grupo de gestores de educação especial e pesquisadores. *In*: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 2., 2015, Sorocaba. **Anais [...]**. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

ALMEIDA, M. L. de; EFFGEN, A. P. S.; SÁ, M. G. C. S. A pesquisa-ação em princípios e pressupostos: um diálogo com gestores públicos de educação especial. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação:** a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 25-47. v. 4.

ALMEIDA, M. L.; JESUS, D. M.; CUEVAS, M. R. C. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ES. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013. v. 1, p. 101-126.

ALMEIDA, M. L.; LORETO, S. S. Formação continuada, prática pedagógica e pesquisa-ação colaborativo-crítica: um entrelaçamento possível. *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial:** múltiplos olhares. São Carlos: EdUFSCar, 2008. p. 89-97.

ALMEIDA, M. L.; MELO, D. C. F.; FRANÇA, M. G. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217129.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

ALMEIDA, M. L.; ROCHA, M. L.; SILVA, R. R. A formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012. p. 141-160.

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1098-1118, nov. 2017.

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G.; PILOTO, S. S. F. H. A gestão de educação especial no Espírito Santo: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da

educação. **Pró-Discente**: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014.

ALVES, C. L. R. A formação docente na contemporaneidade: do sintoma à possibilidade. 2018. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ALVES, J. B. **A relação entre pesquisador e participante em um grupo de estudo-reflexão em educação especial**. 2017. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2017.

ALVES, A. L. **Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

ALVES, J. B.; BARROS, M. L. S., ALMEIDA, M. L. **Avaliando práticas formativas de gestores públicos de educação especial da região sul/serrana do Espírito Santo**. Trabalho apresentado no IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação (Anpae/ES), 2017.

ARAGÃO, L. M. C. **Habermas**: filósofo e sociólogo do nosso tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARAUJO, C. M.; ARAUJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

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

BAPTISTA, C. R.; SILVA JUNIOR, E. M. Escolas especiais: trajetórias sentidos e perspectivas na vida de alunos com deficiência. *In*: MENDES, ALMEIDA. **Educação especial inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: M e M, 2015. p. 111-126.

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

BARBOSA, S. H. P. B. **A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores**: uma análise crítica. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos-UFCAR, São Carlos, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista Educ.Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28,

jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 7 ago. 2019

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

BENTO, M. J. C. *et al.* A região sul do Espírito Santo: do movimento de pesquisa à construção da política para formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial: a pesquisa-ação em foco**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 183-200.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5**. Brasília, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jan. 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10-502, de 30 de setembro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686667/artigo-60-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> em 17-05-2019. Acesso em: 15 jan 2019

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

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: 19 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2019.

CAETANO, A. M.; BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. Processos formativos de pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: diálogos sobre inclusão escolar. **Estreia Diálogos**, v. 2. p. 18-44, 2017.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa de educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 303-315, 2009.

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

CARVALHO, D. S. **A Construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CELIO SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. Teses (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CÔCO, V. A. A configuração do órgão gestor da educação municipal: abrangência, espacialidade e orquestração do trabalho. In: CÔCO, V. (org.). **Desafios na gestão**: Secretarias Municipais de Educação. Vitória: Proex/Ufes, Vitória. 2014, p. 16-41.

CONAPE. **Conferência livre**: Mesa Educação Especial. Vitória/ES, 24-8-2018a.

CONAPE. **Carta do Espírito Santo**. CONAPE, Vitória, 2018b.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 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.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: Quais origens e quais trajetórias?. **Revista on-line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

CUEVAS, M. R. C. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva**: cartografia de uma escola-território. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2015

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. *In*: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (org.). **Educação especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. p.17-34.

DIB, S. F. **Administração discursiva nas bibliotecas universitárias brasileiras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro em convênio com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Número especial.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória: Sedu, 2010.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 3.777, de 8 de maio de 2014**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória: Sedu, 2014a.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 5.077/2018, de 3 de dezembro de 2019**. Revoga os arts. nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória: Sedu, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Termo aditivo nº 011/2016**. Vitória, Sedu, 2016.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial da Educação Básica e Profissional na Rede Estadual de Ensino**. Vitória, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 92-R, de 21 de maio de 2014**. Estabelece o credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para o Atendimento Educacional Especializado, no contraturno do ensino regular, aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Vitória: SEE, 2014b.

FERRET, W. F. Gestão do sistema municipal de ensino: contribuições do Conselho Municipal de Educação *In*: ALMEIDA, M. L; PANTALEÃO, E; VIEIRA, A. B. (org.). **Política e gestão educacional**: implicações para os Conselhos Municipais de educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 301-314.

FORNACIARI, E. *et al.* Desdobramentos da pesquisa-ação na formação continuada de pedagogos e professores no município de 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 & João, 2018. v. 1, p. 201-215.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2018.

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.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GARCIA, R. M. C. **Política e gestão da Educação especial nos anos 2000**: a lógica gerencial. 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

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**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N. Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.).

Formação e gestão em educação especial: a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 87-105.

GOMES, C. A.; AMARAL SOBRINHO, J. **Educação especial no Brasil:** perfil do financiamento e das despesas. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial/ Unesco, 1996.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GOMES, L. R. Educação e comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 33, p. 231-250, 2009.

GOMES, L. R. O consenso como perspectiva de emancipação implicações educativas a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. **GT: Filosofia da educação**, n.17 p. 1-16, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação de inclusão escolar no município de Cariacica.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GRIMM, V.; SOSSAI, F. C.; SEGABINAZZI, M. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Sthephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 850-854, set./dez. 2016.

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

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

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

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. Tradução de George Spenber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004a.

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

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

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.

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 NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília: 2019.

JAPIASSÚ, H. **A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional**. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

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. **Política de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: Ufes/PPGE, 2009.

JESUS, D. M. (org.). **Políticas de educação especial no Espírito Santo**: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial. [recurso digital]. Vitória/ES: Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, 2012a.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L. Dialogando com os movimentos de gestores em formação. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Apris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012b. p. 269-282.

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**, [S.l.], v. 23, p. 29, 2015.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 abr. 2018.

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 Paulo: Pedro & João Editores. 2018. p. 217-230.

LEPED. UNICAMP. **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEE-PEI (MEC/2008). Campinas: Unicamp, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, K. R. M. Educação especial na educação básica: análise de matrículas em um município paulista. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 37, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7454/5234>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan.-mar. 2015.

- MARIANO, C. M. Emenda constitucional nº 95/2016 e o teto de gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.
- MARTINS, I. de. O. R. **Educação especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica**: um diálogo possível. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artimed, 2005.
- MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- MERCADO, E.; FUMES, N. A educação Especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva?. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016. São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-comum-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 73-086, 2002.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: _____. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.
- MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- 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.

MÜHL, E. H. Violência, racionalidade instrumental e a perspectiva educacional comunicativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 33, p. 251-274, maio/ago. 2009.

NOGUEIRA, J. O. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial**: constituindo caminhos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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.

OLIVEIRA, R. N. C. O agir comunicativo no contexto das práticas de educação em saúde pública: um estudo à luz da teoria da ação comunicativa de J. Habermas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 267-283, jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 18 jan. 2019.

PADILHA, C. A. T. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 66, p. 160-177, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>. Acesso em: 14 jan. 2019.

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

PANTALEÃO, E. Política e gestão da educação. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação/ES, 2012. p. 11-18.

PANTALEÃO, E.; CELIO SOBRINHO, R. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos de educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 171-184, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8592/pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

PANTALEÃO, E.; NASCIMENTO, A. P.; SILVA, M. P. Processos de negociação e materialização dos planos de trabalho para a gestão da educação especial no contexto das políticas locais. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES. 2012. p. 209-245.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36 n. 3, p.763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28 n. 2, p.11, 23 jul./dez. 2002.

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.

PEREIRA, J. E. D. A. A pesquisa na e no trabalho docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (org.). 2011

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POGLIA, P. D. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de pós-Graduação em Educação, RS, 2016.

PORTINHO, D. F. **O CME no sistema municipal de ensino: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim/ES**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. de et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação /Prefeitura Municipal de Vitória /CDV/Facitec, 2007. p. 281-294.

PRIETO, R. G.; GIL, I. J. P. C. **Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2011.

QUEIROZ, J. G. B. A.; GUERREIRO, E. M. B. R. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da rede de ensino público de Manaus. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 233-248, abr./jun. 2019.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós-LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

ROCHA, L. M. **A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba**: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SÁNCHEZ-GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

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.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143- 155, jan./abr. 2009.

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

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) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

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

SILVA, R. R. E.; ALMEIDA, M. L. Processos de constituição de tecnologias da informação e comunicação pela via do diálogo com gestores de educação especial. **Revista FACEVV**, v. 14, p. 148-160, 2015.

SILVA JUNIOR, S. V.; OLIVEIRA, S. S. B. A política de inclusão em Manaus/AM: considerações sobre a formação de gestores. **Revista de Estudos e Pesquisa sobre Ensino Tecnológico** (Educitec), v. 2, p. 1-16, 2015.

STIEGLER, M. E. G. **Políticas públicas de educação inclusiva e sua implementação no município de União da Vitória/PR**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

VIEGAS, L. T. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado**: análise da constituição de um centro de Atendimento em Cacheirinha/RS. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA, A. B.; CUEVAS, M. R. C.; RAMOS, I. O. Os movimentos disparados pelo curso de gestores públicos em educação especial: o que dizem os planos de trabalho elaborados pelos sujeitos em formação?. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 191-207.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F.; RAMOS, I. de O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a educação básica e a educação especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351-360, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.27599>. Acesso em: 5 mar. 2020.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. *In*: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 55-70.

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.

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.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 5 abr. 2020.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) _____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **MOVIMENTOS FORMATIVOS E POLÍTICOS DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**, sob a responsabilidade de **Islene da Silva Vieira, com orientação da professora Dra. Mariangela Lima de Almeida**

JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se pela relevância do tema proposto e sua contribuição social, na medida em que propõe uma investigação sobre formação continuada de gestores públicos na perspectiva da inclusão, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscando a autorreflexão crítica, bem como movimentos emancipatórios pela via do conhecimento desses profissionais.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

A referida pesquisa visa a colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, em uma perspectiva da racionalidade comunicativa. Buscamos, ainda: entender o processo de negociação e organização para a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo (Forgees); analisar as reflexões e os posicionamentos do Forgees considerando as reuniões e plenárias realizadas no período de 2018 a 2020; e colaborar com a constituição e ações da Secretaria Executiva do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo.

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 gestores se tornam, também, investigadores, autores do processo e, assim, sujeitos de conhecimento. A pesquisa será organizada em quatro etapas não lineares: a) compreender a trajetória formativa de um grupo de gestores de Educação Especial do Espírito Santo, por meio da análise documental do Grufopees, publicações acadêmicas, relatórios do grupo de pesquisa; b) acompanhar e colaborar com as reflexões e ações do colegiado do Fórum dos Gestores de Educação Especial; c) colaborar por meio da organização de processo formativo; e d) análise de dados. Como estratégias de produção para coleta de dados, utilizaremos: análise documental e bibliográfica das produções científicas; observação participante nas reuniões do colegiado e nas plenárias do Fórum de Gestores de Educação Especial, com registros em diário de campo e gravações com posteriores transcrições; narrativas escritas pelos gestores, além de diálogos formais e informais presenciais e/ou virtuais (por mensagens em grupos de WhatsApp, e-mail e telefone). Participaram da pesquisa os profissionais que atuam na gestão ou na equipe gestora dos setores de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação do Espírito Santo.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida no período de setembro de 2018 a novembro de 2020, acompanhando e colaborando com as reuniões do grupo de pesquisa e do colegiado, bem como com os encontros do Fórum de Gestores de Educação Especial que acontecem nos municípios do Estado do Espírito Santo e na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

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 impeçam o

participante (sujeito da pesquisa) de dar continuidade no processo da pesquisa. Caso se sinta 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

Os sujeitos de nossa pesquisa estarão envolvidos em um processo de formação continuada, visando à elaboração de políticas públicas voltadas para os alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisa busca, ainda, contribuir para a articulação, colaboração e fortalecimento entre a universidade e as redes de ensino contra o desmantelamento das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, será solicitado aos gestores dos municípios envolvidos na pesquisa que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis riscos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRAR O CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo se afastar a qualquer momento, 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 a publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não haverá necessidade de despesas pelos participantes da pesquisa.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

No caso de ocorrer algum dano, você poderá procurar a Defensoria Pública do Estado do Espírito Santo, para obtenção de possível indenização decorrente de prejuízos provocados pela 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), Islene da Silva Vieira, no telefone (27) 99977-9686, ou no endereço: Rua Agenor Amaro dos Santos, 400, apto 302, Jardim Camburi, Vitória-ES, 29.090-010.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos e, 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 e rubricado em todas as páginas.

Vitória (ES), ____ de _____ de 2020.

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa **MOVIMENTOS FORMATIVOS E POLÍTICOS DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**, eu, **Islene da Silva Vieira**, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS nº 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Islene da Silva Vieira

ANEXO A – CARTA À SEDU



**FÓRUM DE GESTORES
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
DO ESPÍRITO SANTO**

CARTA A SEDU-ES

A partir da APROVAÇÃO da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), sendo um dos princípios desse documento, “a educação como direito e para todos em um Sistema Educacional Inclusivo”, propõem várias mudanças que anulam esse princípio. Entre as quais, a previsão da “escola especial” para “estudantes com impedimentos individuais múltiplos e significativos”, um verdadeiro ultraje, vemos com extrema preocupação esse processo, astuto e veloz, de mudanças radicais, incompatíveis com a inclusão escolar.

Gostaríamos de ressaltar principalmente a implementação da resolução 04/2009, que estabeleceu no ensino comum a obrigatoriedade da inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades / superdotação nas salas regulares. A escolarização desse público na escola garante a oportunidade de ser, aprender e conviver socialmente com todos os demais alunos, tendo garantido seu direito a educação. Com o ingresso desses alunos, os municípios tiveram que se adequar, de maneira a pensarem e a construírem políticas públicas que acomodassem todos os alunos independentes de suas condições físicas, cognitivas e linguísticas. Esse movimento fomentou nos municípios a idealização e a construção de espaços escolares inclusivos, com práticas educativas acessíveis, novas políticas, caminhos e ações promissoras, coerentes e transformadoras, capaz de proporcionar a todos, indistintamente, uma educação de qualidade que faz a diferença na formação humana de cada

aluno. Muitos foram os investimentos públicos, financiamentos e repasses que possibilitaram o acesso e a permanência desses alunos nas escolas comuns.

Enfim, muitos foram os avanços, porém não podemos deixar de comentar o movimento equivocado da tripla matrícula que está em vigor no estado do ES desde 2014. Consideramos uma forma ou uma interpretação errônea da lei, que gerou grande transtorno na aplicação dos recursos financeiros, que vinham sendo repassados para o ensino público, além das instituições conveniadas, em forma de convênios como determina a lei de financiamento (FUNDEB). Diante de tal realidade estadual, as famílias dos alunos público alvo da educação especial foram forçadas a fazerem a escolha pelo Ensino Público ou Conveniado (AEE). Um retrocesso no papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no espaço público, uma vez que as famílias se sentiram ameaçadas em perder os atendimentos clínicos ofertados pelas instituições com sua saída do AEE. Essa situação provocou um verdadeiro caos na educação especial nos municípios.

Nós, como colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial, representantes dos municípios do Estado do Espírito Santo, solicitamos ao Governo do Estado, que os repasses financeiros para a Educação Especial permaneçam, prioritariamente, na esfera pública, a fim de garantir a manutenção da Educação Especial nas redes municipais e a execução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em garantia dos direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial, no que tange a inclusão escolar. Defendemos o uso dos recursos público na escola pública!

Diante do exposto estamos requerendo uma audiência com vossa excelência para apresentarmos o que os municípios vêm enfrentando com essa situação peculiar do ES, além de apresentar as possibilidades e encaminhamentos para reverter essa situação.

FÓRUM DE GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANEXO B – NOTA DE REPÚDIO



Espírito Santo, abril de 2020.

Em decorrência da pandemia de coronavírus, e com as orientações da Organização Mundial de Saúde – OMS de isolamento social e distanciamento, nos vimos diante de uma situação em que a adoção de medidas protetivas fizeram-se necessárias para evitar aglomerações e conseqüentemente a contaminação das pessoas.

Inquestionavelmente à suspensão das atividades escolares em todo o país foi uma estratégia importante para conter a propagação do vírus, tendo em vista que nossas salas de aula são numerosas e propensa a contaminação.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação estabeleceu normas excepcionais para a reorganização dos dias letivos e como garantia do cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas, vem indicando o Ensino a Distância-EAD pelas redes de ensino, em conformidade com a LDB 9.304/96 que precede esta metodologia, prejudicando assim a: Educação Infantil, o Ensino Fundamental e médio e as modalidades de ensino.

Acreditamos que essa medida fere o princípio do direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, igualitária e de qualidade para todos sem distinção de cor, idade, sexo, raça, religião, cultura ou deficiência assim como para outro tipo de necessidade educacional específica. Nessa conjuntura, surgem as discussões sobre os direcionamentos e mudanças necessárias na estrutura educacional de modo a garantir condições de acesso, participação e aprendizagem de todos.

Nesta linha de pensamento, corroboramos com a declaração de Incheon (2015) que nos diz que defende:

A educação como um direito humano fundamental e um direito catalisador. Para realizar esse direito, os países precisam garantir acesso universal igualitário a educação e aprendizagem de qualidade inclusiva e equitativa, que deve ser gratuita e compulsória e não deve deixar ninguém de fora. A educação deverá visar ao desenvolvimento completo da personalidade humana, assim como promover a compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz. (INCHEON, 2015, p.8)

Todavia, os documentos destacam que universalizar o acesso à educação e promover a equidade, é um apontamento de que a educação básica deve promover a acessibilidade a todas as crianças, jovens e adultos, reconhecendo que tais princípios ainda estão por ser cumpridos. Não enxergamos no ensino a distância uma forma respeitosa e harmoniosa de garantia à educação, muito menos de um espaço que considera a diversidade e as diferenças existentes nos contextos escolares.

Assim, refletimos então sobre como as práticas educacionais inclusivas serão adotadas com essa metodologia de ensino, haja visto, que educar na diversidade requer estudo de práticas educativas que considerem as diferenças nas salas de aula, de modo a pensar num currículo acessível capaz de redemocratizar as práticas escolares oportunizando a todos os alunos, a produção, a construção e a apropriação dos conhecimentos, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais e sociais.

Nesse sentido, re-endossamos nossa preocupação com a proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19. Diante dessas circunstâncias pontuaremos alguns itens observados no texto:

- O texto menciona a Educação Especial, mas não analisa as suas especificidades, pois sugere que o Atendimento Educacional Especializado seja realizado em regime domiciliar, desconsiderando a realidade das famílias com filhos com deficiência.
- Não reduz as 800 horas;
- Altera completamente a rotina dos estudantes e famílias abrindo possibilidade para o HOMESCHOOLING, o qual não é permitido no país.
- Ainda faz muito peso as atividades pedagógicas não presenciais para o uso do EAD;

Desse modo, repudiamos veementemente essa proposta e solicitamos a redução dos dias letivos e da carga horária letiva, pois a tentativa de manter a carga horária tem prejudicado a educação básica, as famílias e os sistemas de ensino.

ASSINAM
FORUM DE GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ES

ANEXO C – NOTA DE REPÚDIO 2**FÓRUM DE GESTORES
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
DO ESPÍRITO SANTO**

Espírito Santo, abril de 2020.

NOTA DE REPÚDIO

Ao

Governador do Estado do Espírito Santo;

Ministério Público;

UNDIME;

UNCME;

Secretário Estadual de Educação;

Secretários Municipais de Educação;

O mundo está vivenciando uma grave situação de pandemia, gerando problemas econômicos, sociais, de saúde e educacionais. Nessa premissa, o Governo Federal publicou no diário oficial a Medida Provisória nº 934, editada no dia 1º de abril de 2020, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes do enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que vem adotando o Ensino a Distância pelas redes de ensino como medida para assegurar o cumprimento da carga horária mínima anual, conforme LDB 9.304 de 1996 que abre um precedente para uso da EAD.

Entendemos que as medidas que vêm sendo assumidas pelas redes de ensino que, de maneira geral, orientam para atividades curriculares realizadas em casa, não podem ter a pretensão de substituir o ensino-aprendizado construído no encontro entre professor-estudante, e sim contarem como atividades complementares sem prejuízo àqueles que, por algum motivo, não fizer.

O Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo repudia a adoção do Ensino a Distância, pois considera que essa ação transfere e responsabiliza as famílias o ensino que estava em curso nas escolas, atribuindo para os próprios estudantes a responsabilidade pelo sua aprendizagem dos conhecimentos escolares e gerenciamento de atividades.

Os gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, são os profissionais que estão diretamente ligados com as famílias e são conhecedores da realidade dos

municípios, consideram que essas medidas desprezam a situação das famílias que vêm sofrendo inseguranças econômicas-sociais-afetivas insustentáveis com a crise da pandemia do COVID-19 e a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos que requer o Ensino a Distância, pois grande parte dos municípios tem aluno na zona rural, os quais não são atendidos por essas medidas.

O Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, externaliza a preocupação com o transcorrer das medidas adotadas em nosso país, e em especial no nosso estado, no que tange a educação e especificamente a reorganização dos dias letivos. Reafirmamos o nosso compromisso com uma Educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência de pensar os processos educacionais para os alunos público-alvo da Educação Especial, incluídos na rede regular de ensino público.

Defendemos o direito fundamental da educação para todas as pessoas, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, considerando que cada uma possui suas especificidades, as quais precisam ser respeitadas.

Além disso, não podemos deixar de enfatizar que as condições sociais da grande maioria das famílias não irão garantir o acesso ao ensino à distância de forma igualitária seja no formato EAD ou no formato de apostilamento. Transpor a responsabilidade do ensino aos pais nesse momento de pandemia que vivemos no estado do Espírito Santo não é uma ação defendida por esse coletivo. O que defendemos é que as Secretarias Municipais e Estadual de Educação, juntas venham propor medidas e ações que viabilizem o ensino de qualidade a todos os estudantes da rede pública de ensino após a quarentena e assim, garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

Nessa premissa, congregamos que se faz necessário a adoção de uma política igualitária, de modo a buscar garantir a todos os alunos, considerando as suas condições individuais, a acessibilidade ao ensino, principalmente no que se refere a apropriação dos conhecimentos ofertados pela educação básica.

Dessa forma, corroboramos com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, a qual orienta que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em

igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Nessa perspectiva, considerando que o atendimento educacional especializado não substitui o ensino, devendo complementar e apoiar o ensino regular na formação de alunos PAEE, como garantir entre outras metas e propostas inclusivas a função da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Superior). Dessa forma, para a realização do atendimento educacional especializado (AEE), torna-se importante alguns questionamentos: essa proposta disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular, na Educação a Distância/EAD? Como garantir ao aluno público-alvo da Educação Especial o serviço do AEE, da educação infantil ao ensino superior?

E ainda precisamos pensar sobre o estudante PAEE que tem o direito de beneficiar-se dos apoios de caráter especializado, de acordo com suas necessidades. No caso de:

Deficiência Intelectual: mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento (Ex: comunicação alternativa);

Deficiência Física: adaptações do material e do ambiente físico (ex: cadeiras, tecnologia assistiva);

Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento (ex: comunicação alternativa);

Altas Habilidades: ampliação dos recursos educacionais e/ou suplementação de conteúdos.

Deficiência Visual: A tarefa de ensinar e adaptar conteúdos com códigos específicos (exemplo: o Braille para um aluno cego) na garantia de que o aluno cego terá uma experiência de aprendizado muito mais satisfatória.

Deficiência Auditiva: O aluno terá direito a um profissional especializado para acompanhá-lo durante as aulas interpretando e ensinando LIBRAS.

É importante entender que, além de ter o acesso tecnológico é preciso garantir o acesso aos conteúdos e pensar nos diversos meios de acessibilidade para todos os alunos. Dentre esses fatores, é primordial garantir a formação dos professores para a inclusão de todos os alunos na EAD.

Diante desse momento peculiar de dúvidas e incertezas que estamos vivenciando, sinalizaremos algumas possibilidades:

- cumprimento da reposição das horas para os professores, através das atividades do Trabalho Colaborativo, sendo esse legitimado e comprovado por meio de pesquisas acadêmicas e sua ampla contribuição para o desenvolvimento global dos alunos com deficiência nas práticas da Educação Especial no Estado do Espírito Santo;

- Atividades complementares (impressas ou com recursos tecnológicos) de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que possam contribuir com as famílias nesse momento de isolamento;
- Criação de espaços de diálogo com a família, para que seja pensado as possibilidades de parceria;
- Investimento no trabalho docente pela via da formação continuada utilizando os recursos tecnológicos;
- Adoção do planejamento colaborativo entre professor de Educação Especial e da sala de aula comum que já é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), mas que muitas vezes se torna inviável diante do cotidiano escolar repleto de atividades de ensino;
- Discussão ampla envolvendo secretarias, conselhos e comunidade escolar para que seja analisada a viabilidade de estender o calendário escolar de 2020 para o ano de 2021.

Esses são alguns apontamentos como possibilidades, porém, considerando essa ampla discussão, é importante que ela não seja tomada sem diálogo, sem refletir com os profissionais da educação, com a comunidade e com as famílias. Que não seja uma imposição judicial sem considerar o processo de ensino/aprendizagem e a certeza da viabilização dessas propostas.

Diante de tudo que foi exposto nesse documento, o Fórum de Gestores do Estado do Espírito Santo repudia qualquer estratégia vinculadas a atividades de Educação a Distância/letivo, pois fragiliza a concepção do direito à educação e aos direitos humanos da pessoa com deficiência, uma vez que estamos sob a orientação de isolamento social sem previsão de retorno das atividades escolares presenciais. Tal ação em andamento desconsidera a situação de vulnerabilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo em vista as conquistas importantes firmadas com as legislações vigentes.

FÓRUM DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

ANEXO D – CURSO DE EXTENSÃO



CURSO DE EXTENSÃO FORMAÇÃO EM POLÍTICAS, GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apresentação

O curso de extensão “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial”, constitui-se como uma das ações do Projeto “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”²⁷, desenvolvido pelo “Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e gestão em Educação Especial” (Grufopees) desde 2013.

Justifica-se mediante a rede de colaboração constituída entre Universidade e Redes de ensino na qual tem possibilitado a construção colaborativa de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva pela via da formação continuada dos gestores de Educação Especial. O curso é uma ação articulada entre três grupos de pesquisa²⁸ e o Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo.

Objetivo geral

Colaborar com o processo formativo dos gestores municipais e estaduais de Educação Especial pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da autorreflexão organizada, tendo como foco o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns da educação básica.

Objetivos específicos

- Promover debates e reflexões sobre a política e a gestão de Educação Especial a escolarização na escola pública dos alunos público-alvo da Educação Especial considerando as produções científicas (nacional e estadual) e as práticas vivenciadas nos contextos locais;
- Aprofundar nos estudos sobre financiamento da educação especial, buscando identificar/analisar os recursos destinados pelos municípios para efetivação dessa modalidade;

²⁷ Registro na PROEX-UFES nº 239

²⁸ Formação, Pesquisa-ação e gestão em Educação Especial (GRUFOPEES); Grupo de Pesquisa e estudo em deficiência e cão-guia (GEPDV+CÃO-GUIA); e Grupo de Pesquisa da Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Especial.

- Contribuir com a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do ES por meio de estudos, diálogos e colaboração entre Universidade e Redes de ensino.

Metodologia

Tomamos teórico-metodologicamente, o referencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Suas bases epistemológicas e metodológicas estão alicerçadas na crítica-emancipatória (HABERMAS, 1987) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988).

Público:

Gestores públicos de Educação Especial da rede municipal, Gestores/técnicos das Superintendências regionais do ES e professores, alunos da graduação e pós-graduação da UFES.

Organização do curso:

O curso será de 180h organizados da seguinte forma:

- **Grupo de estudo na UFES** (presencial-60h): os estudos na Ufes serão organizados pelos grupos de pesquisa envolvidos no curso de extensão, tendo como foco o aprofundamento teórico-científico sobre política, gestão e financiamento da Educação Especial. Os encontros acontecerão no espaço da Universidade (Campus Goiabeiras e Alegre) em datas que serão definidas em conjunto com os participantes. Serão 6 encontros de 8 horas e 2 encontros de 6h presenciais cada um, totalizando 60 horas.
 - Os encontros presenciais na UFES previstos para 2019 são: 08/08 (abertura do curso), 12/09 e 27/11. Para 2020 o calendário será decidido posteriormente.
- **Grupos de estudos locais** (presencial-60h): os estudos regionais serão organizados pelos gestores das redes municipais e estadual de acordo com as suas demandas. O foco dos encontros diz respeito a elaboração de políticas e práticas na perspectiva da inclusão de alunos PAEE. O quantitativo de encontros acontecerá de acordo com a organização dos grupos, totalizando 60 horas presenciais. Vale ressaltar, que os grupos locais terão como objetivo comum a construção de documentos orientadores da Educação Especial no município, ou projetos de formação continuada, ou propostas pedagógicas no âmbito da escola, de acordo com as demandas locais.
 - Estão previstos dois encontros locais em 2019, as datas serão escolhidas pelo grupo entre os meses de agosto e novembro. O calendário de 2020 será definido posteriormente.
- **Estudos de autorreflexão individual e colaborativa** (não-presenciais – 60 horas): Serão destinadas horas não-presenciais para estudo, elaboração de documentos e produções científicas. A partir dos encontros presenciais espera-se disparar leituras, pesquisas e reflexões sistematizadas que fomentem a elaboração de políticas públicas de inclusão da pessoa PAEE: documentos orientadores das redes de Ensino, projetos, regimentos, currículos, dentre outros. Além disso, espera-se que o gestor elabore em parceria com os pesquisadores artigos científicos e capítulos de livro. Para essas atividades serão destinadas 60 horas não presenciais.

Forma de avaliação

Considerando a metodologia de pesquisa-ação a avaliação da pesquisa-formação será constituída por momentos conjuntos de diálogos entre os pesquisadores-mediadores da formação e os profissionais participantes. Espera-se assim que:

- Cada participante (individual ou em grupo) apresente ao final uma produção referente a elaboração das políticas em seu contexto de atuação: documentos, propostas pedagógicas e formativas para sua região ou município;
- Cada participante (individual ou em grupo) apresente ao final uma produção científica resultante do processo vivenciado: artigo ou capítulo de livro em parceria com alunos e professores da universidade;
- Para certificação o participante deverá cumprir 75% da carga horária presencial, bem como as produções destacadas anteriormente.

Equipe de coordenação

Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo

Profa. Dra. Marileide Gonçalves França

Mestranda Islene Vieira da Silva

Colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo

ANEXO E – REGIMENTO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



INSTITUI O REGIMENTO INTERNO DO FÓRUM DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESPÍRITO SANTO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O COLEGIADO DO FÓRUM DE GESTORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições, apresenta este REGIMENTO para apreciação e aprovação em plenária

Capítulo I Da Finalidade

Art. 1º O Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, foi instituído em uma plenária na cidade de Domingos Martins, realizada no dia 24 de outubro de 2018, é formado por gestores municipais e estaduais de Educação Especial do Espírito Santo, que vem buscando a garantia dos direitos das pessoas público-alvo da Educação Especial, com os seguintes objetivos:

- I** – Fomentar as iniciativas voltadas à implementação dos direitos das pessoas público-alvo da educação especial estabelecidos nas legislações vigentes;
- II** – Promover a articulação, união entre os gestores, trocas de experiências, com entidades e movimentos sociais na implementação de políticas públicas;
- III** – Apoiar o poder público quanto à iniciativa de instalação de comissões responsáveis pela elaboração das propostas de Políticas Públicas de Educação Especial em seus respectivos níveis;
- IV** – Sensibilizar a sociedade quanto a importância e necessidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- V** – Elaborar e promover reuniões trimestrais e/ou semestral do fórum buscando atualizar e discutir sobre as questões que se apresentarem latentes.

& O número de encontros não é fixo, podendo ser alterado e/ou solicitado de acordo com a necessidade.

Capítulo II Dos Princípios

Art. 2º As atividades do Fórum serão norteadas pelos dispositivos legais seguintes:

I – Constituição Federal do Brasil – 1988;

II – Declaração de Salamanca – 1994;

III – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996;

IV – Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva;

V – Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - 2007

VI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008;

VII – Resolução CNE 04/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

VIII - Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 que regulamenta a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do estado;

IX- Decreto 7.611/2011 determina que é dever do Estado garantir “um sistema educacional inclusivo em **todos os níveis**, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”;

X – Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Educação Especial: Inclusão e Respeito à Diferença. Vitória, ES: SEDU, 2011;

XI- Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências;

XII- Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação;

XIII - Resolução CEE/ES nº 3.777/2014 na qual fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo;

XIV - Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);

XV - Resolução CEE-ES nº 5.077/2018 determinando a alteração da organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências;

XVI – Conferência Nacional Popular de Educação – 2018.

Capítulo III Da Composição

Art. 3º O Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo é composto pelas 4 regiões do estado e de gestores da Secretaria Estadual de Educação do órgão central e das superintendências regionais (SEDU).

§ ÚNICO Conta com a parceria de Grupos de Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, do Ministério Público e de Movimentos Sociais.

§ 1º - Representantes das regiões norte, central, metropolitana e sul do Espírito Santo eleitos em plenária do Fórum para composição do colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo.

§ 2º - Os gestores dos municípios e gestores do Estado oficializados no Fórum após reunião em plenária se candidatarão a compor o colegiado do Fórum, podendo ser representado por um gestor titular e um suplente da própria secretaria, na qual a direção é compartilhada por um conjunto de gestores com igual autoridade, que reunidas, decidem pela manifestação conjunta e majoritária da vontade de seus membros.

§ 3º - A atuação do colegiado tem procedimento próprio, que se desenvolve nesta ordem: convocação, sessão, verificação do quórum e de impedimentos, discussão, produção e construção de documentos para todas as instancias, representação em reuniões, votação e proclamação do resultado.

§ 4º - Perderá o direito de representação, o titular ou suplente que faltarem a três reuniões anuais plenárias consecutivas ou quatro intercaladas, sem justificativa por escrito;

a) O colegiado ao realizar o levantamento de faltas para perda de representação, poderá através de votação, considerar o compute de faltas nas reuniões de planejamento do colegiado.

b) O levantamento de que trata a letra a , será realizado anualmente, bem como a indicação dos municípios e estado oficializados e/ou eleição de novos representantes ao colegiado.

§ 4º - No caso de renúncia, impedimento ou ausência, o representante titular e seu suplente do colegiado serão substituídos por eleição de novo representante em plenária.

a) a eleição de novo representante para integrar o colegiado, acontecerá na plenária subsequente a desistência dos mesmos.

§ 5º - Em caso de vacância da representação, que comprometa o quórum do colegiado, será realizada, em caráter imediato, nova eleição para configurar a totalidade do colegiado.

Capítulo IV Da Constituição

Art. 4º A coordenação do Fórum será constituída pelo colegiado composto por gestores dos municípios e gestores do estado, membros do Fórum eleitos em plenária.

Art. 5º Poderá candidatar-se para a recondução, membros que preencherem os seguintes requisitos:

- I – Declarar interesse em continuar atuando como membro do colegiado do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo;
- II – Declarar disponibilidade para comparecer às atividades;
- III – Ter participado, no mínimo, 75% das reuniões do colegiado e 75% das reuniões de planejamento e reuniões plenárias do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo;
- IV – Estar presente, fisicamente ou por escrito, até horário e recinto onde ocorrerá a eleição.

Capítulo V Da Organização

Art. 6º O Fórum de Gestores de Educação Especial é organizado por:

I – Colegiado;

II-
Planejamento;

III Plenária;

§ 1º - O Colegiado de que trata o caput deste artigo terá mandato de dois anos e será eleito em reunião plenária ou ordinária.

§ 2º - O Colegiado poderá formar comissões permanentes e grupos de trabalho com funções específicas a fim de realizarem atividades em prazos determinados.

SESSÃO I Do Colegiado

Art. 7º O Colegiado será composto da seguinte forma: ter representação dos Gestores da Educação Especial/Inclusiva dos municípios das quatro regiões do Estado do Espírito Santo e representantes da secretaria estadual de educação, podendo haver mais de um representante por região, todos eleitos em plenária do Fórum de Gestores de Educação Especial. O colegiado poderá buscar apoio e parceria com outras entidades governamentais e não governamentais, de acordo com a necessidade vigente.

Parágrafo único - No ato de eleição do colegiado não havendo representação de todas as regiões supracitadas, far-se-à a eleição com os membros presentes totalizando 50% (cinquenta por cento) mais um.

SESSÃO II

Da Competência do Colegiado e Secretaria Executiva

Art. 8º Ao colegiado composto na forma expressa no Art. 7º compete:

IV –

V – Dar encaminhamento às decisões plenárias articulando-se com entidades governamentais e não governamentais;

VI – Convocar e dirigir as reuniões da plenária dando encaminhamento às conclusões;

VII – Organizar para cada reunião as pautas dos trabalhos;

SESSÃO III Da Secretária Executiva

Art. 9º A Secretaria Executiva do Fórum será assumida por 04 membros do colegiado por um ano, que terá as seguintes responsabilidades:

II- Realizar tarefas relativas à execução das atividades técnicas e administrativas programadas;

II- Constituir, organizar e ampliar permanentemente o acervo/memória do Fórum;

III- Realizar outras atividades que lhe forem delegadas.

SESSÃO IV Da Relatoria

Art. 10º A relatoria do Fórum será assumida por membros do colegiado, com a atribuição de secretariar as reuniões do Fórum, lavrando as atas correspondentes, e posteriormente enviar para a secretaria executiva do Fórum.

SESSÃO V Da Plenária

Art. 11º A Plenária do Fórum, formada por entidades governamentais, não-governamentais e pessoa física, na forma disciplinada pelos artigos precedentes, compete:

I – Aprofundar as discussões sobre os temas abordados;

II – Conhecer e deliberar sobre iniciativas a serem tomadas pelo Fórum;

III – Debater e fomentar em conjunto Políticas Públicas para a Educação Especial/Inclusiva advindas dos Conselhos de Educação Nacional, Estadual, Municipais e outros;

IV Encaminhamento para produzir e protocolar documentos em instâncias governamentais e não governamentais, quando forem necessárias

V – Empenhar-se pela definição de uma política de investimento/financiamento para a Educação Especial/Inclusiva na dotação das três esferas governamentais;

- VI** – Incentivar a atualização e formação de profissionais em diversas instâncias;
- VII**– Promover estudos visando à revisão e/ou melhor, adequação das Políticas Sociais no que concerne à garantia dos direitos da Pessoa com Deficiência;
- VII** – Realizar levantamentos, mapeamentos e pesquisas que contribuam para melhor desenvolvimento de ações junto à Pessoa com Deficiência;
- VIII** – Instituir comissões e grupos de trabalho;
- IX** – Divulgar as ações e discussões realizadas pelo Fórum.

CAPÍTULO VI Das Votações

Art. 12º Terão direito a voto todos os membros presentes no Fórum de Gestores.

CAPÍTULO VII Das Reuniões

Art. 13º O colegiado do Fórum de Gestores reunir-se-á, bimestralmente para planejamento e estudos, e extraordinariamente quando houver demanda.

Art. 14º O Fórum reunir-se-á semestralmente para reunião plenária, no horário de 09h00min as 15h00min e extraordinariamente sempre que se fizer necessário. O dia e local serão definidos em plenária do Fórum.

Parágrafo único: Em caso de necessidade o colegiado poderá convocar e definir uma reunião extraordinária do Fórum.

Das Disposições Finais

Art. 15º Este Regimento Interno poderá ser modificado por proposta de 50% (cinquenta por cento) mais um dos membros do Fórum de Gestores, em plenária.

Art. 16º Este Regimento Interno entrará em vigor na data de sua aprovação em plenária

Vitória/ES, 23 de setembro de 2020.

COLEGIADO DO FÓRUM
Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo - FOGEEES