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

LUCIMARA GONÇALVES BARROS BRITO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERRA/ES PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

VITÓRIA
2021

LUCIMARA GONÇALVES BARROS BRITO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERRA/ES PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

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.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

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

VITÓRIA

2021

LUCIMARA GONÇALVES BARROS BRITO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE SERRA/ES PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

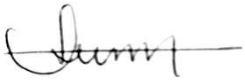
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2021.

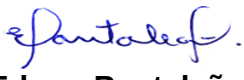
BANCA EXAMINADORA



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



Prof.ª Dr. ª Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno – PPGMPE



Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo



Prof.ª Dr. ª Sueli de Lima Moreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Membro externo

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

---

Brito, Lucimara Gonçalves Barros, 1978-
B862f Formação continuada de gestores públicos de educação especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão / Lucimara Gonçalves Barros Brito. - 2021.
263 f. : il.

Orientadora: Mariangela Lima de Almeida.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Formação continuada. 3. Gestão. 4. Inclusão escolar. 5. Pesquisa-ação em educação. I. Almeida, Mariangela Lima de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

*Ao meu **antes**...*

*Meus amados **pais**, **Osvaldo e Marlene**,*

por tudo o que são para mim e para quem sou.

*Ao meu **depois**...*

***Charliston**, meu amado esposo-melhor-amigo,*

*e aos nossos filhos: **Júlia, Lívia e Vítor**.*

Vocês são a melhor escolha de toda a minha vida

Gratidão

Meu refúgio e descanso,
Grato sou, pela vida que tenho
Ganhei muito mais do que pedi, Senhor
Quando me canso, Tu és meu fôlego
Na dor, és meu auxílio
Toma os meus passos e me guia

Na tua casa habitarei, oh, Deus meu
Com Tuas asas de amor me cobrirás, eu sei
O meu coração se alegra em dizer
Te agradeço, oh, Deus!

Gratidão
Em minha vida, pra sempre
Ele irá receber
Gratidão
Da minha voz se ouvirá
E por onde eu passar
Deus irá receber
Gratidão

Nem todas as palavras ou canções
Ou o mais lindo gesto de amor
Tudo isso ainda é pouco
Pela vida que doou

Vou mostrar ao mundo toda gratidão a Ti
Sei que tudo o que tenho
É herança do senhor
Minha casa e ministério
Meus amigos e a igreja
Obrigado, meu Senhor!

Gratidão
Em minha vida, pra sempre
Ele irá receber
Gratidão
Da minha voz se ouvirá
E por onde eu passar
Deus irá receber
Gratidão

Autor e Intérprete: Paulo Geraldo (PG)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo, que me faz navegar em oceanos de amor e misericórdia, que me conduz acerca dos sonhos e desejos do meu coração, minha fonte incessante de graça, amor, bondade e paz.

À minha orientadora, professora Mariangela Lima de Almeida, pela confiança e apoio na concretização deste sonho que esteve por um tempo adormecido. Obrigada por compartilhar comigo tantos conhecimentos e por me conceder a oportunidade de ser grupo, de aprender com outros e de me fazer crescer nesse processo. Diante de despedidas tão duras e precoces, perdas irreparáveis, seguiu e permanece colaborando com nosso crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Minha admiração e gratidão.

Ao meu melhor-amigo-esposo, Charliston, colega da escola de minha infância, que se fez presente em/de todos os dias de minha vida. Agradeço pelo apoio incondicional, por seu amor, incentivo, lucidez e proteção em todos os passos de nossa caminhada juntos. Gratidão imensa por tudo o que você é/faz por mim e pela preciosa família que construímos. Obrigada por tanto!

Aos meus filhos, Júlia, Lívia e Vítor, motivos de minha alegria e a melhor obra de minha vida, pelo amor e apoio, pelas risadas gostosas, pelos abraços e carinhos, pelo incentivo e torcida para que tudo corresse bem para terem a mamãe “de volta”. Por vocês eu me dedico, dia a após dia, a ser cada vez melhor!

À professora Andressa Mafezoni Caetano pela disponibilidade em ensinar, ouvir e contribuir conosco desde o segundo semestre do mestrado, como nossa professora e colaboradora em momentos tão significativos. À professora Sueli de Lima Moreira e ao professor Edson Pantaleão Alves, mestres pesquisadores, pela disponibilidade e por contribuírem de forma tão generosa desde a qualificação desta pesquisa. A vocês minha gratidão e admiração.

Aos meus irmãos queridos, que torcem por mim. À melhor irmã do mundo, Luciana, pelo apoio incondicional, pelas orações e palavras amigas, por deixar tudo para estar comigo nos momentos mais importantes e marcantes de minha trajetória. À sua linda

e querida família (Gabriel, Mateus e Gabriela), expressão de amor e cuidado de Deus comigo.

À família de irmãos-amigos acadêmicos: Alana Rangel, Rafael, Fernanda, Allaninha, Islene, Maria José, Nazareth e Letícia que caminharam conosco e compartilharam tanto. Aos demais integrantes do Grufopees-Ufes pelo caminhar junto e solidário, pelas aprendizagens e experiências que nossos encontros me proporcionaram.

Às pedras preciosas: Alexandrita, Ametista, Cristal, Diamante, Esmeralda, Jade, Rubi, Safira, Tanzanita e Turmalina, coautoras desta pesquisa, pela abertura, acolhida e confiança, pelos momentos de encontro e reencontro. Minha gratidão por apostarem nas possibilidades.

Aos tios-companheiros, Edinalva e Eliézio, por estarem tão presentes em meu cotidiano, ajudando, acompanhando e demonstrando carinho imensurável por mim e pelos meus nos momentos de minha ausência.

Aos amigos do Centro Educacional Linus Pauling, pelo apoio e incentivo desde o momento da seleção. Agradeço pela liberação para todas as aulas e eventos relacionados com o Mestrado, em especial à diretora pedagógica Ana Marta Bianchi de Aguiar, minha amiga-madrinha Ana, por tanto aprendizado, pelo carinho e cuidado comigo e com os meus.

Aos queridos amigos e colegas da EMEF “Flor de Cactus” pelo apoio e carinho em todo o tempo. Vocês são muito especiais para mim!

À gestão de Educação Especial e à Subsecretaria Pedagógica da Sedu-Serra/ES pela abertura e parceria estabelecidas, e à Prefeitura Municipal de Serra pela licença concedida tão logo iniciei os estudos no mestrado.

À amada Turma Paulo Freire, preciosa Turma 3, do PPGMPE-Ufes, pela potência no diálogo, nos estudos e pela maravilhosa rede de apoio estabelecida, apesar do distanciamento social que nos foi imposto pela pandemia. E à coordenação do PPGMPE-Ufes, em especial ao Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira, por estar sempre ao nosso lado, em todos os momentos, colaborando, orientando e nos recebendo sempre de forma tão calorosa.

A todas as pessoas que compõem minha vida: meus familiares, amigos, ‘irmãos’ estudantes, professores e profissionais da escola, com quem divido os meus dias e minha existência e que me impulsionam a seguir e buscar caminhos.

Por fim, agradeço aos responsáveis pela minha trajetória e por quem sou como ser humano, por me apontarem o caminho da justiça, da importância com o outro, da verdade, do trabalho e da fé. Aos meus pais, Osvaldo e Marlene, minha gratidão por terem, dia após dia, me conduzido em um caminho de educação e crescimento constantes e por serem exemplos de força tão vívidos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de constituição colaborativa do grupo de estudo-reflexão de gestores de Educação Especial do município de Serra/ES, tendo em vista as contribuições da racionalidade comunicativa e das funções mediadoras da relação teoria e práxis. Busca, por meio de um processo de pesquisa-formação, colaborar com a formação continuada de gestoras de Educação Especial, com a intencionalidade de constituir com esses sujeitos, ações de formação continuada com/para os profissionais da educação da rede municipal de ensino. Fundamentou-se na teoria social crítica e na racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas, bem como na autorreflexão crítica realizada entre todos os participantes: pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto, concebidos como coautores do processo. De natureza qualitativa, assume a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica que se deu em dois movimentos concomitantes: compreensão do contexto, por meio de análise de documentos, da escuta e negociação das demandas; e colaboração com o contexto, para a constituição de um processo formativo com as participantes pela via do grupo. A produção de dados valeu-se de instrumentos e estratégias, como a observação participante, com registro em diário de campo; narrativas escritas; diálogos estabelecidos nos espaços discursivos e nos encontros do grupo de estudo-reflexão. Os dados foram organizados e analisados à luz da teoria habermasiana. Tal análise indica que a organização da gestão pública de Educação Especial no sistema municipal de ensino apresenta-se como um diferencial, embora encare muitos desafios em relação à inclusão escolar dos estudantes público-alvo atendidos por esta modalidade, principalmente no que tange às ações formativas desencadeadas pela própria Secretaria de Educação para os profissionais que atuam nas escolas municipais. Também mostra possibilidades de novos/outros modos de conceber a formação continuada em uma perspectiva crítica, a partir das demandas oriundas dos atores/autores que dela participam. Este estudo apresenta, ainda, como produto educacional, a proposta de formação vivenciada na própria pesquisa, pela via do grupo de estudo-reflexão, focalizando seus fundamentos e as estratégias construídas de forma coletiva e colaborativa.

Palavras-chave: Gestão pública de Educação Especial. Inclusão escolar. Formação continuada. Pesquisa-ação colaborativo-crítica. Grupo de estudo-reflexão.

ABSTRACT

This research aims to analyze the collaborative constitution process of the study-reflection group of Special Education managers in the municipality of Serra/ES, in view of the contributions of communicative rationality and the mediating functions of the theory and praxis relationship. Search, through a research-training process, to collaborate with the continuing education of the Special Education management team, with the intention of establishing, with these subjects continuing education actions with/for education professionals in the municipal education network. It was based on the critical social theory, communicative rationality of Jürngen Habermas and on the critical self-reflection carried out among all participants: academic researchers and researchers of the context, conceived as co-authors of the process. Qualitative in nature, it assumes the perspective of collaborative-critical action research that took place in two concomitant movements: understanding the context, through document analysis, listening and negotiating demands; and collaboration with the context, for the constitution of a training process with its own management team, through the group. The production of data used instruments and strategies, such as participant observation, recorded in a field diary; semi-open questionnaires; written narratives; dialogues established in the discursive spaces and in the meetings of the study-reflection group. Data were organized and analyzed in the light of Habermasian theory. This analysis indicates that the organization of public management of Special Education in the municipal education system presents itself as a differential, although it faces many challenges in relation to the school inclusion of students who are the target audience served by this modality, especially with regard to training actions triggered by the Department of Education for professionals working in municipal schools. It also shows possibilities for new/other ways of conceiving continuing education in a critical perspective, based on the demands arising from the actors/authors who participate in it. This study also presents, as an educational product, the training proposal experienced in the research itself, through the study-reflection group, focusing on its foundations and strategies built in a collective and collaborative way.

Keywords: Special education public management. School inclusion. Continuing Education. Collaborative-critical action research. Study-Reflection Group.

LISTA DE SIGLAS

ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cmei – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

Covid-19 – Doença causada pelo novo corona vírus SARS-CoV-2

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Emef – Escola Municipal de Ensino Fundamental

GEE – Gerência de Educação Especial

Gergees-Serra/ES – Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial de Serra Espírito Santo

Grufopees-Ufes – Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

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

ProEx – Pró-Reitoria de Extensão

RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória

Seesp – Secretaria de Educação Especial

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

Sedu-Serra/ES – Secretaria Municipal de Educação de Serra/Espírito Santo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento da produção na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 49

Tabela 2 – Dados educacionais do município – 2019 96

Tabela 3 – Quantitativo de estudantes matriculados – 2019 97

Tabela 4 – Quantitativo de professores e pedagogos – 2019 99

Tabela 5 – Quantitativo de cuidadores e monitores/estagiários – 2019 101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação docente 54

Quadro 2 – O Grupo de Estudo-Reflexão e suas bases teórico-metodológica epistemológica 82

Quadro 3 – Identificação das participantes da pesquisa: coautoras-pesquisadoras do contexto 87

Quadro 4 – Identificação das participantes indiretas da pesquisa 90

Quadro 5 – Identificação das pesquisadoras acadêmicas: pesquisadoras externas 90

Quadro 6 – Comparativo da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação 102

Quadro 7 – Encontros presenciais do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão Pública de Educação Especial do município Serra/ES 135

Quadro 8 – Estratégias de aproximação nos encontros presenciais do Gergees-Serra/ES 143

Quadro 9 – Proposta de formação continuada via Grupo de Estudo-Reflexão 159

Quadro 10 – Encontros virtuais do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial (Gergees) Serra/ES 164

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Gestora e integrantes do Grufopees-Ufes em Portugal 127

Fotografia 2 – Gestora e integrantes do Grufopees-Ufes em Portugal 127

Fotografia 3 – Estratégia de aproximação “Balões para cima” 140

Fotografia 4 – Estratégia de aproximação “Diversidade de Pensamento e Ação” 141

Fotografia 5 – Estratégia de aproximação “Identidade” 144

Fotografia 6 – Encontros virtuais do Gergees-Serra/ES via plataforma digital 145

Fotografia 7 – Encontros virtuais do Gergees-Serra/ES via plataforma digital 165

Fotografia 8 – Webinário “Ações do trabalho colaborativo em uma perspectiva inclusiva” 167

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

1.1 MINHA TRAJETÓRIA E A IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA 26

1.2 DA PROBLEMATIZAÇÃO À ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO 32

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 37

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACÃO NO BRASIL EM INTERFACE COM A GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 42

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA 49

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR 51

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES E PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA 61

4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL CRÍTICA E DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA PARA ESTA PESQUISA 69

4.1 OS ESPAÇOS DISCURSIVOS 74

4.2 O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO E SEUS PRESSUPOSTOS 76

5 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA 83

5.1 PRIMEIRO MOVIMENTO – COMPREENSÃO DO CONTEXTO: ESCUTA, NEGOCIAÇÃO DE DEMANDAS E CONSTITUIÇÃO DA PARCERIA COM O MUNICÍPIO 85

5.1.1 As participantes da pesquisa 86

5.2 SEGUNDO MOVIMENTO – COLABORAÇÃO COM O CONTEXTO: A CONSTITUIÇÃO E OS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO..... 91

5.3 ANÁLISE DOS DADOS 92

6 O CONTEXTO VIVENCIADO: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO E A GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 94

6.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA/ES 95

6.1 A Gestão de Educação Especial da Sedu-Serra/ES 105

7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO 110

7.1 A PRIMEIRA FUNÇÃO MEDIADORA: DOS TEOREMAS CRÍTICOS AOS CONSENSOS PROVISÓRIOS 112

7.2 A SEGUNDA FUNÇÃO MEDIADORA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁXIS: A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO 133

7.3 A TERCEIRA FUNÇÃO MEDIADORA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁXIS: A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO 156

7. 4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO E INDÍCIOS DE MUDANÇA 168

7. 5 MOVIMENTOS QUE SE DESDOBRAM E SE REENTRELAÇAM: AS PARTICIPANTES/COAUTORAS NO GRUPO DE PESQUISA 171

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 176

8.1 O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, NOSSA CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA E A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA 180

REFERÊNCIAS 183

APÊNDICE 194

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL 195

ANEXOS 243

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 244

ANEXO B – TERMO DE PARCERIA 246

ANEXO C – CERTIFICADO DO CURSO DE EXTENSÃO – GRUFOPEES-UFES 254

ANEXO D – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA CONSTRUÍDA EM COLABORAÇÃO COM AS REDES DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO 255

INTRODUÇÃO

> *A escola pública em nossa tradição política não foi pensada como a matriz conformadora da República, nem da nação, nem do poder, nem sequer formadora da cultura nacional. Nem o professor público foi reconhecido como o conformador da cidadania e dos membros da nação. Porque os coletivos populares segregados não foram reconhecidos como cidadãos, membros natos da nação, mas como subcidadãos.*
>
> *(Miguel Arroyo)*

Iniciamos este diálogo com a reflexão de Arroyo (2013) que desvela a forma como a escola pública foi e tem sido forjada em nosso país e onde são/estão alocados em nossa sociedade os coletivos populares que nela estudam e trabalham. Com isso desejamos localizar nossa concepção de homem, de escola, de educação e de inclusão.

O estudo aqui apresentado versa sobre a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar dos estudantes considerados como público-alvo dessa modalidade de ensino. Entretanto, faz-se necessário demarcar nossa posição como quem defende a inclusão escolar e social de todos os sujeitos de direitos historicamente negados e, dentre estes, aqueles que, por estarem em condição de algum tipo de deficiência, permaneceram por tanto tempo apartados da sociedade, do direito à educação e considerados, em nossa tradição histórica e política, subcidadãos.

É nesse contexto que a garantia de direitos humanos e igualdade aos alunos considerados como público-alvo da Educação Especial[1] (PAEE), por meio da inclusão escolar, constitui-se paradigma historicamente recente no cenário brasileiro. As políticas públicas instituídas por organismos internacionais, quais sejam: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Unidos Americanos (OEA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial (BM), influenciaram/influenciam a mudança de compreensão da inclusão escolar, no Brasil

[1] A legislação brasileira define os alunos público-alvo da Educação Especial no texto orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de janeiro de 2008: “A educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p.15).

e no mundo, a partir das primeiras décadas do século XX, evidenciando a constituição de movimentos sociais e políticos na perspectiva da inclusão escolar.

Nesse contexto, Caetano (2009, p. 34) destaca que o Banco Mundial passou a exigir "[...] dos países em desenvolvimento formas para expandir a escolarização dos segmentos excluídos da sociedade, requerendo transformações fundamentais nas políticas e na organização da instituição escola, tendo em vista a perspectiva econômica prescrita".

Os desafios impostos ao Brasil, como signatário de tais políticas internacionais, fizeram com que a legislação nacional caminhasse na direção de tornar as escolas de ensino comum espaços inclusivos. Como marcos legais desse processo destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), dentre outras.

A Educação Especial que, por muito tempo, se configurou como um sistema paralelo de ensino, teve o seu papel redimensionado e passou a ser subjetivada como uma modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, como garantidora da inclusão escolar (BRASIL, 2001).

Estudos que analisam esse movimento em municípios brasileiros (PRIETO; PAGNEZ; GONZALEZ, 2014; JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015; ROCHA 2017; BENTO, 2019; VIEIRA, 2020, dentre outros) indicam que essa configuração passou a exigir dos gestores das Secretarias Municipais a condução de políticas públicas garantidoras da educação como direito de todos. Dessa maneira, os Estados e municípios brasileiros passaram a ser responsáveis pela implementação das políticas educacionais de inclusão escolar dos alunos público-alvo da modalidade, devendo viabilizar, dentre outros aspectos, a formação continuada dos profissionais da educação nessa perspectiva (ALMEIDA, 2016).

Por seu turno, a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 18-19) preconiza:

> **Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo,** tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Nesses termos, concordamos com Jesus, Pantaleão e Almeida (2015), ao destacarem que um dos desafios ainda postos à área de Educação Especial refere-se à formação dos professores de classe comum e especializados, bem como à formação de outros profissionais em cargos de gestão escolar, gestão de sistema e coordenação pedagógica e curricular.

Ao discutirem sobre os processos da educação e escolarização dos alunos PAEE, os referidos autores apontam lacunas entre o prescrito e o vivido: os dispositivos legais prescrevem que os sistemas de ensino deverão garantir o funcionamento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. No entanto, "[...] nenhum ordenamento se coloca diretamente a responsabilidade de sistematizar com/nos sistemas esses processos, tendo em vistas a ação de gestores públicos que se responsabilizem por ações que ultrapassam a tarefa docente de sala de aula" (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 5).

No ano de 2003, teve início o "Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade", promovido pela Secretaria de Educação Especial (Seesp)[2] do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de apoiar a reestruturação e transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, pela vida de um processo de formação continuada dos gestores e educadores em todo o país. Suas diretrizes principais consistiam em "[...] disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e **apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos**" (BRASIL, 2006, p. 1, grifos

[2] A Seesp era vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que buscava viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. A Secadi e as demais Secretarias a ela vinculadas, como a Seesp, foram extintas pelo Governo Bolsonaro no ano de 2019. Ao realizarmos busca no portal do MEC, constatamos que a página apresenta erro, indicando a exclusão do conteúdo publicado ou a negativa de acesso a ele. Em contrapartida à extinção da Secadi, foi criada a Secretaria da Alfabetização, a nosso ver, completamente apartada dos demais e relevantes aspectos ligados ao processo de aprendizagem. Tal política pública configura-se, assim, como um enorme retrocesso no que tange às políticas de inclusão escolar dos estudantes PAEE e de outros milhares de estudantes brasileiros.

nossos). Para isso, concebia uma lógica de formação que contava com municípios-polo que cumpririam o papel de multiplicadores dessa formação em suas regiões.

Estudos realizados (CAIADO; LAPLANE, 2009; JESUS, 2012) indicam que esse programa não cumpriu seu objetivo de formar gestores de Educação Especial, uma vez que tiveram foco na formação de professores especializados, e não nas questões específicas da gestão. A avaliação negativa de gestores participantes aponta para uma formação realizada em grande escala, incipiente e engessada, cujos conflitos e tensões se relacionam com: as possibilidades de efetivação das ações de formação e a proposta de multiplicação; a própria discussão sobre o conceito de inclusão; o lócus de atendimento dos alunos com deficiência; os recursos financeiros; e com a falta de conexão entre as demandas de contextos tão diversos, considerando a extensão territorial e a diversidade regional e cultural dos municípios brasileiros (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Concordamos com Zeichner e Diniz-Pereira (2011) ao afirmarem que essa perspectiva de formação não alcança seus objetivos, uma vez que se concentra em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos da racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos. Ou seja, esse programa de formação planejado e executado em larga escala, não dialoga com as demandas de cada contexto, impossibilitando uma formação crítica e reflexiva que considere a realidade e os conhecimentos dos atores educacionais aos quais se destina.

Embora a política educacional tenha sofrido uma alteração significativa na inserção de conceitos e ações referentes à inclusão escolar, com vistas a efetivar a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos, observando o caminho percorrido nessa direção, compreendemos que há muito o que se avançar para que o espaço educacional seja, efetivamente, um espaço democrático e o direito à educação, público e subjetivo (BRASIL, 1988) seja garantido a todos.

Ao analisarem a PNEPEEI, Garcia e Michels (2011) corroboram nosso pensamento, evidenciando que as políticas têm se apresentado, principalmente, a partir de programas. Notamos a adesão a modelos prontos de formação continuada para gestores e professores “para a inclusão”, em uma política conduzida pela relação de

controle central (Governo Federal)/execução local (Secretarias Municipais e Estaduais).

Diante do exposto, algumas questões emergem: ao propor um mesmo tipo de formação para todos os profissionais responsáveis pela gestão de Educação Especial nas Secretarias municipais e estaduais, que concepção de formação continuada sustenta essas propostas formativas? Na perspectiva da inclusão escolar, o que as políticas macro apontam quanto ao gestor de Educação Especial? Quem é esse profissional responsável por fazer funcionar um setor que abarca tantas atribuições e responsabilidades? Qual *corpus* de conhecimento a formação continuada desse profissional deve contemplar?

Auxiliam-nos nesse debate as considerações de Melo (2016, p. 101), ao postular que "Os conhecimentos sobre gestão e implementação das políticas estão entre os maiores desafios, pois esses profissionais precisam ter conhecimentos para além dos pedagógicos". Na busca por identificar quem são os gestores dos sistemas de ensino, a pesquisa de França (2014, p. 195) evidencia que se trata de "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".

Concordamos com Jesus, Pantaleão e Almeida (2015), ao destacarem a necessidade de investimento na formação de gestores, pois compreendemos que o gestor público de Educação Especial é um profissional que atua na educação e que vai se constituindo como tal no exercício de sua função. Portanto, ele necessita da apropriação de conhecimentos gerais e específicos e, por conseguinte, de

> [...] uma formação para lidar com o espaço coletivo de forma democrática e ética, pois a Educação Especial, como modalidade de educação e área de conhecimento específico, precisa ser articulada às políticas de educação em geral, a fim de garantir o processo de inclusão social do sujeito público-alvo da Educação Especial, pela via da escolarização (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 13).

Estudos realizados no Espírito Santo apontam "[...] fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas" (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013, p. 3). Assim sendo, a formação continuada para gestores de Educação Especial é tema que precisa ser

enfaticamente abordado. As pesquisas realizadas revelam que o número de estudos que possuem como foco a formação continuada de gestores da Educação Especial ainda é escasso (JESUS, 2012; PANTALEÃO, 2012; PRIETO, 2011; ALMEIDA, 2016). Dessa maneira, consideramos a relevância da possibilidade de contribuir com a construção de conhecimento no campo da formação continuada de gestores públicos da Educação Especial, pois corroboramos o pensamento de que se faz 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** (GIVIGI; ALCÂNTARA, 2018, p. 104, grifos nossos).

Concordamos com as autoras Givigi e Alcântara (2018) e apostamos, nesta pesquisa, na formação continuada de um grupo de gestores públicos de Educação Especial, pela via do Grupo de Estudo-Reflexão (ALMEIDA, 2016), cujo esforço se concentra no sentido de afirmar esses profissionais como sujeitos reflexivos e críticos, autores e atores de sua própria formação, capazes de forjar para si novas/outras possibilidades de formação continuada que, de alguma forma, impactem os processos formativos construídos por/com eles para/com os demais profissionais de suas redes de ensino, tendo sempre como horizonte a inclusão escolar dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

Diante das reflexões tecidas e de questões suscitadas ao longo do processo inicial deste estudo, o qual detalharemos no próximo subitem, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: **quais princípios teórico-metodológicos devem fundamentar uma proposta de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial em uma perspectiva crítica?**

Apoiamo-nos nas palavras de Sanchez Gamboa (2011, p. 113, grifo nosso) ao postular que “As respostas sobre a natureza, os fenômenos humanos, sociais, políticos e éticos estão na própria natureza física ou humana. **Para obter essas respostas é preciso observar cuidadosa e sistematicamente os objetos que indagamos”**. Assim, a partir do problema de pesquisa supracitado, apresentamos a seguir os objetivos deste trabalho. Convém sublinhar que esses objetivos conduzem

nosso olhar e análise em diferentes momentos, a fim de permitir um diálogo entre eles; portanto não são lineares ao processo investigativo.

Objetivo geral

Analisar o processo de constituição colaborativa do Grupo de Estudo-Reflexão[3] da Gestão de Educação Especial de Serra/ES, tendo em vista as contribuições da racionalidade comunicativa e das funções mediadoras da relação teoria e práxis.

Objetivos específicos

Estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) apresentar a rede municipal de Serra/ES e sua organização política para a gestão de Educação Especial;

b) analisar o processo de negociação das demandas das gestoras de Educação Especial constituído a partir da autorreflexão crítica e da escuta sensível;

c) colaborar com o processo de aprendizagem do grupo de gestoras de Educação Especial de Serra/ES por meio do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial de Serra/ES, visando a fortalecer/potencializar a formação continuada desses sujeitos em uma perspectiva crítica de formação;

d) organizar, em colaboração com as gestoras, as ações para formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Serra/ES.

Partindo desse panorama e cumprindo o que propõe o Mestrado Profissional, no tange a uma produção específica, apresentamos, no apêndice desta dissertação, o denominado produto educacional. A constituição desse produto se deu ao longo do processo de pesquisa-formação, alicerçado em uma abordagem crítica de produção de conhecimento, que buscou favorecer espaços de reflexão, bem como vivenciar uma nova/outra possibilidade de formação continuada, em uma perspectiva crítica de

3 A definição de Grupo de Estudo-Reflexão será abordada mais adiante, no Capítulo 4, Subcapítulo 4.2.

formação de todos os seus participantes: gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores acadêmicos.

Nessa esteira, defendemos uma perspectiva de formação continuada constituída de forma coletiva e colaborativa, que se paute nas demandas do contexto educacional e social em que os seus atores estão inseridos, que se alicerça nas racionalidades crítica (HABERMAS, 1975, 2013) e comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012) e na autorreflexão crítica (CARR, KEMMIS, 1988). Consideramos, assim, que essa formação assume uma perspectiva de emancipação humana e possibilita o desenvolvimento desses profissionais que analisam sua prática de forma crítico-reflexiva, podendo assumir posturas emancipatórias em seu modo de ser e estar no mundo, pois, na medida em que os sujeitos agem comunicativamente e buscam entendimento a respeito de algo no mundo objetivo, eles se movem sempre no horizonte de seu mundo da vida (HABERMAS, 2004).

Para tanto, adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como um modo de construir conhecimento *com* o outro. Temos buscado estabelecer um diálogo com Habermas, Carr, Kemmis e outros autores que nos auxiliam e sustentam nossa perspectiva crítica de formação continuada.

Nesse sentido, enfatizamos que nossa história e trajetória demarcam nossa crença de que a formação de gestores/professores e dos demais profissionais da educação deve cumprir seu papel no que diz respeito à construção de uma sociedade mais humana, mais fraterna e solidária "[...] livre de discriminações e ecologicamente sustentável. Sabemos que a formação não será a solução para todas as injustiças presentes no mundo atual, porém acreditamos que ela não pode se furtar em dar sua contribuição nesse sentido" (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 10).

Isso posto, compartilho[4] a seguir uma parte significante de minha vida, compreendendo que ela corrobora a minha defesa pela inclusão e justiça social.

[4] Para a escrita dos primeiros parágrafos desta seção, optamos por utilizar a primeira pessoa do discurso, no singular, pois entendemos tratar-se de uma apresentação mais pessoal/individual.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA E A IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA

> *Eu sou roceiro, vivo de cavar o chão*
> *tenho as mãos calejadas, meu senhor*
> *Me falta terra, falta casa e falta pão*
> *Não sei onde é o Brasil do lavrador*
> *Só tenho a enxada e o título de eleitor*
> *Para votar em seus fulanos educados*
> *Que nada fazem pelo pobre agricultor,*
> *Que não tem terra pra fazer o seu roçado*
> (Trecho de uma das músicas cantaroladas em algumas reuniões de trabalhadores do campo, realizadas pelo meu pai, nas quais tive a oportunidade de acompanhá-lo em minha infância).

Vinte anos! Exatamente duas décadas se passaram entre minha saída e o retorno a esta universidade. Ao refazer esse caminho, evoco as memórias de infância e a minha trajetória como filha caçula de uma família composta por quatro filhos (Flávio, Fábio, Luciana e eu, em ordem do mais velho para o mais novo), "Seu" Osvaldo Xavier Barros e "Dona" Marlene Gonçalves Barros. Ele, um pequeno produtor do campo, um dos pioneiros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).[5] Ela, professora alfabetizadora de uma escola pluridocente da zona rural no norte do Espírito Santo, localizada em Floresta do Sul, distrito de Pedro Canário/ES), onde estudei até a 5ª série (equivalente ao 6º ano do ensino fundamental, atualmente).

Meus pais ainda vivem nesse mesmo distrito que, hoje, conta com pouco mais de mil habitantes. Indubitavelmente, a luta de meus pais por reforma agrária e justiça social forjou minha identidade como pessoa e profissional que compreende a dimensão política da educação, principalmente em um dos países mais ricos e mais socialmente injustos e desiguais do mundo, como é o Brasil.

Entre oprimidos, discussões e lutas, cresci amando os livros e a escola. Cursando a antiga 4ª série das séries iniciais, em 1985, já afirmava que seria professora, motivada pela crença na educação como transformadora de uma realidade tão dura e cruel. Por diversas vezes, acompanhei minha mãe/professora, de casa em casa (de pau-a-pique), na busca por seus alunos que faltavam às aulas: filhos de trabalhadores braçais, analfabetos, afrodescendentes em sua maioria. Muitas outras vezes, meus

[5] A história de meu pai está registrada no Capítulo 8, do livro *Pioneiros do MST: caminhos e descaminhos de homens e mulheres que criaram o movimento* (SCOLESE, 2008). Ao informar isso, não pretendo fazer propaganda político-ideológica dessa experiência, nem do movimento social a ela vinculado. No entanto, não defendo nenhum tipo de neutralidade no meu relato, tampouco na pesquisa em educação. Quem me conhece sabe bem de meu apreço pelas causas de igualdade e justiça social defendidas pelo movimento e pelos meus pais, aos quais devo minha formação para a vida.

irmãos e eu levávamos, a pedido de nossos pais, alimentos cultivados em nosso pequeno sítio para famílias de nossa comunidade que passavam necessidades.

Vivenciei a luta de meus pais e de alguns pares pela dignidade de tantos sujeitos invisibilizados, marcados pela fome e abandono do Estado. Lutaram pela emancipação de Pedro Canário, a fim de que as verbas alcançassem o nosso e outros distritos; pela construção da escola em nossa comunidade; pela reforma agrária; pela consciência política e de classe: “Somos classe trabalhadora, classe roceira, classe operária”, dizia meu pai nas reuniões que fazia com os trabalhadores do campo.

A luta de meus pais incomodava a muitos. Afinal, eles já tinham seu “pedaço de terra”, suas lavouras, empregando alguns trabalhadores em suas plantações. Por que, então, lutar por reforma agrária e se preocupar com aquelas famílias que não tinham as mesmas condições? Meus pais lutavam pela *autonomia*, vivenciando integralmente esse conceito que “[...] não é distributivo e não pode ser alcançado individualmente. Nesse sentido enfático, **uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente**” (HABERMAS, 2004, p. 13, grifos nossos).

Em 1984, já começávamos a vivenciar o início do que seria denominado período de redemocratização no Brasil, após 21 anos de Ditatura Militar. Movimentos sociais ganhavam força e meu pai passou a liderar a comunidade onde morávamos e atuar na Pastoral Social (movimento de base da Igreja Católica). Sua militância e a proximidade com os problemas da população levaram-no a atuar também na Pastoral da Terra, por meio da qual ajudava a conscientizar os lavradores sobre as situações degradantes de trabalho nas plantações de mandioca, nas casas de farinha da região e nas vastas áreas de eucalipto que começavam a “povoar” o norte do Espírito Santo.

Após fundar a Associação de Trabalhadores Rurais, ele realizava visita às comunidades e planejamento de reuniões com os trabalhadores (lembro-me de que, ainda pequena, quando não coincidia com o horário da escola, eu o acompanhava em algumas dessas reuniões). Outra de suas atribuições era organizar e selecionar famílias para os futuros assentamentos em áreas compradas pelo governo do Espírito Santo. Assim, foi em uma ação que contou com a colaboração da Pastoral da Terra que o primeiro Assentamento de Trabalhadores Sem Terra foi organizado no Espírito Santo, completando 37 anos em setembro de 2021.

O reconhecimento desse trabalho “de base” foi o convite da Pastoral da Terra para que, em janeiro de 1985, ele participasse do Primeiro Congresso Nacional do MST, realizado em Curitiba/PR, ocasião em que o movimento foi oficializado. Assim, como assessor da Igreja Católica e tesoureiro da Associação de Trabalhadores Rurais da recém-emancipada Pedro Canário, meu pai também passou a fazer parte da diretoria nacional do MST.

Não demorou muito tempo para que nós, família, começássemos a sentir os impactos desse movimento: “[...] começaram a circular pelo norte do Espírito Santo rumores de que grupos organizados de fazendeiros iriam assassinar, um a um, os líderes dos sem-terra da região. Até um prazo foi estipulado por eles: um morto a cada 30 dias” (SCOLESE, 2008, p, 182).

Meu pai se apressou em nos proteger das tensões e ameaças que literalmente “rondavam” nossa casa nesse período e, com o temor de que algum tipo de retaliação nos atingisse (esposa e filhos), ele decidiu se afastar da direção do movimento e comunicou oficialmente sua decisão à Pastoral da Terra no Estado em meados de 1986. Antes disso, o primeiro Assentamento do Espírito Santo foi organizado, abrigando muitas famílias vindas de todo o Estado. Ele continuava à frente da Associação dos Trabalhadores Rurais em Pedro Canário, mas temia pela sua/nossa vida.

Mesmo com meu pai mais afastado do movimento, acompanhávamos o clima de guerra que se instaurava nas terras da região. Ao mesmo tempo em que as ações do MST se intensificavam, crescia o número de ataques de pistoleiros e o assassinato de líderes e lavradores. Havia uma perseguição encabeçada pela então União Democrática Ruralista (UDR) e uma lista de quem deveria “morrer”. O nome de meu pai constava nela.

> Nas semanas seguintes, trancado dentro de casa, Osvaldo viu que a promessa dos fazendeiros estava se concretizando. Primeiro soube do assassinato de um dirigente petista de Linhares. Um mês depois, da morte a tiros de um sindicalista em Montanha. Passaram-se mais 30 dias, e mais um líder foi morto. Numa curva da estrada de terra entre Pedro Canário e a Vila de Floresta do Sul, o presidente da associação local, Valdício Barbosa, o Léo, amigo inseparável de Osvaldo foi morto em uma emboscada (SCOLESE, 2008, p. 185).

No dia seguinte ao ocorrido, a liderança sindical — e do movimento — convenceu o meu pai a sair de nossa comunidade para que não fosse o próximo da lista. Assim, eu e minha irmã Luciana nos juntamos a meu pai, em um “exílio” na cidade de Belo Horizonte/MG. Acompanhar meu pai nesse momento foi uma estratégia utilizada por nossa mãe, para que ele permanecesse afastado enquanto decidiam o que fazer em meio a uma situação tão difícil e ameaçadora. Meus dois irmãos, que cursavam o ensino médio em uma escola com regime de semi-internato, localizada na zona rural de Colatina/ES, permaneceram com minha mãe na vila de Floresta do Sul, tentando manter nosso sítio, na expectativa de nos juntarmos novamente. Apenas minha mãe, professora da rede estadual, foi nos visitar nesse período (a cada três meses) quando possível. Ela sempre usava um trajeto diferente, pois o medo e as ameaças ainda rondavam nossa família. Esperávamos que tudo aquilo passasse logo, para que pudéssemos voltar a viver em segurança, mas esse tempo perdurou por quase três anos.

Em Belo Horizonte, meu pai, agricultor, trabalhou como servente de pedreiro e armador de ferragens para garantir nosso sustento, longe de nossa propriedade. Minha irmã, com 14 anos de idade, cursava o ensino médio em uma escola estadual no centro da cidade. Eu, com 12 anos, estava na 7ª série em uma escola municipal de um bairro vizinho ao que morávamos. Apesar da distância de minha mãe e de meus irmãos, da saudade de nossa casa e de tudo o que deixamos para trás, aqueles anos de “exílio” na cidade grande são lembrados por mim como anos de muita fé, de muito afeto e cuidado por parte de meus pais, de minha irmã Luciana e de amigos da igreja que nós duas frequentávamos.

Nesse período, estudei em uma escola com características muito diferentes daquela onde eu estudara na minha vila da infância. Essa também era uma escola pública que atendia, em três turnos, a estudantes das séries finais do ensino fundamental. Tinha biblioteca, laboratório de Ciências (com microscópio!), quadra esportiva. Todos os meus professores possuíam graduação na área de atuação. Muitos, nesse período, cursavam pós-graduação *Lato Sensu*. Vivenciei duas realidades bem distintas e geograficamente distantes que permeavam as escolas públicas brasileiras naquele início dos anos 90 e que perduram nestas últimas duas décadas no cenário do Brasil.

Retornamos para nosso sítio, na vila de Floresta do Sul, em 1993. Meus pais decidiram não vender nosso pequeno sítio e nossa família pôde se “juntar” novamente. Em 1995, quando completei 16 anos de idade, tendo cursado toda a educação básica na escola pública e concluído o Magistério,[6] ingressei no Curso de Licenciatura em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa nesta universidade.

Nesse mesmo ano, iniciei minha trajetória como professora de educação infantil, atuando nessa etapa até a conclusão da graduação, no ano de 1999. Após, aos 20 anos de idade, passei a atuar como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, em uma instituição de ensino de rede privada.

Prestei concurso público e, posteriormente, fui convocada para assumir o cargo de MaPA - Educação Infantil, como estatutária, no município de Serra/ES. Foi nesse período que realizei estudos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e, durante esse curso, decidi cursar a segunda licenciatura: Pedagogia.

Após a conclusão do curso, fui convocada para o cargo de MaPB – Assessoramento Pedagógico,[7] estatutária, também na Prefeitura Municipal de Serra/ES. Atuei na Secretaria Municipal de Educação de Serra por quatro anos, na Gerência de Recursos Humanos, ocupando a função de assessoramento. Em março de 2017, retornei à escola, para trabalhar como pedagoga de uma instituição de ensino de um bairro periférico desse município.

Foi nessa unidade de ensino que me deparei com a realidade dos alunos adultos público-alvo da Educação Especial, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que permaneciam em uma mesma série por mais de cinco anos. Apesar de fazerem valer seu direito à educação, acessando a escola por meio da matrícula, permaneciam excluídos do direito à aprendizagem. Como mudar essa realidade? Como articular o trabalho entre os professores da sala comum e os do Atendimento Educacional Especializado para que aqueles alunos pudessem aprender a “ler e a escrever”? Qual espaço formativo pode favorecer práticas pedagógicas inclusivas?

---

[6] Antigo 2º grau (Ensino Médio) que habilitava para a docência na educação infantil e séries iniciais.
[7] Destaco que esse termo é referente ao coordenador pedagógico ou pedagogo. É utilizado em outros municípios e/ou Estados brasileiros.

No bojo dessa realidade, atuando como pedagoga e, portanto, responsável por mediar teoria e prática no fazer pedagógico (MEIREU, 2005), tais demandas emergentes do cotidiano escolar e a busca constante pelo aprender serviram como mola propulsora para que eu empreendesse o retorno ao espaço acadêmico. Vislumbrei a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação, optando pela linha Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão, na certeza de que todas as experiências acumuladas no decorrer da minha trajetória pessoal e profissional contribuiriam para que eu tivesse fortalecida a crença na escola comum como uma instituição que tem a preocupação de “[...] não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A escolha pelo Mestrado Profissional não se deu de forma aleatória. Ao contrário, foi marcada por intencionalidade: desejava tornar-me pesquisadora da prática (ANDRÉ, 2017), buscar uma formação continuada robusta, adquirir e construir conhecimento cujas demandas emergissem da escola (e de seu contexto) e para elas retornassem, formando-me ao longo do processo, a fim de fomentar de forma mais efetiva práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão escolar e o sucesso educativo desses - e de todos os outros – estudantes.

O ingresso no mestrado, no início de 2019, concedeu-me a oportunidade de integrar o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-Ufes)(CNPq), liderado por nossa orientadora, Dra. Mariangela. Esse grupo tem se ocupado, desde o ano de 2013, da investigação dos processos de formação continuada de profissionais da educação desencadeados pelos Gestores Públicos de Educação Especial, com foco na análise, no acompanhamento e colaboração no processo de (re)construção e implementação das propostas e ações de formação continuada em municípios do Estado do Espírito Santo. Assume a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa, bem como se dedica aos estudos dessa perspectiva investigativa. Desse modo, tem desenvolvido pesquisas com os gestores públicos de Educação Especial, em um processo colaborativo de pesquisa-formação. Além disso, esse grupo dispõe de uma rede de colaboração entre pesquisadores de diferentes universidades nacionais e profissionais das redes de ensino de outros Estados brasileiros. Essa rede de

colaboração tem permitido estudos coletivos, articulação e promoção de eventos acadêmico-científicos e produção científica conjunta.

Os momentos de estudo nesse grupo de pesquisa e os encontros organizados pelo grupo com os gestores de Educação Especial permitiram-me a compreensão e identificação com as concepções de formação continuada assumidas pelo Grufopees-Ufes, que defende a construção de conhecimento de forma coletiva, preconizando que se faz necessário que, no lugar de um sujeito solitário, haja espaços de comunicação, de trocas de experiências, de práxis de trabalho relevante para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE (ALMEIDA, 2019).

Nesse início de jornada acadêmica, quando dávamos os primeiros passos no mestrado e no grupo de pesquisa, uma integrante do Grufopees-Ufes estava em fase de conclusão do mestrado no PPGMPE, cuja pesquisa teve como foco a formação continuada de profissionais de uma escola da rede municipal de Serra/ES.

Devido ao contato estabelecido com os integrantes da equipe gestora de Educação Especial, a partir de conversas informais com as profissionais da equipe – e da escuta sensível —, a pesquisadora convidou a coordenadora do setor no município para uma reunião na universidade, a fim de que ela conhecesse o movimento do Grufopees-Ufes que, desde sua criação, tem se debruçado e se comprometido sobre/com a formação de gestores de Educação Especial. A pesquisadora, Silva. F. (2019), destaca que as gestoras do município se queixavam de que, até aquele momento (ano de 2018), não participavam de ações formativas dentro da universidade, diferentemente dos profissionais que integravam outras equipes no mesmo órgão central.

1.2 DA PROBLEMATIZAÇÃO À ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Como desdobramento da pesquisa acima mencionada, ainda no ano de 2018, a coordenadora e uma assessora da Educação Especial (gestoras) da Sedu-Serra/ES, motivadas pela pesquisadora, começaram a participar, na universidade, dos encontros planejados e mediados pelo grupo de pesquisa. Tais encontros formativos

constituíam-se (e ainda se constituem) em momentos de autorreflexão colaborativo-crítica e, portanto, de aprendizagem para todos os envolvidos.

Desse modo, as gestoras de Serra observavam movimentos formativos disparados em outros municípios capixabas, pela via da pesquisa-ação, em parceria com o Grufopees-Ufes, ao passo que vivenciavam um movimento do Grupo de Estudo-Reflexão, compreendendo que a formação continuada, na perspectiva da inclusão escolar, além de ser garantida aos profissionais das escolas, deveria alcançar os educadores que atuam no âmbito da Secretaria de Educação do município, tendo em vista que são eles que se ocupam do assessoramento, da organização e, de certo modo, da implementação das políticas educacionais no contexto escolar.

Em fevereiro de 2019, no primeiro encontro realizado pelo Grufopees-Ufes, na universidade, com os gestores de Educação Especial das redes de ensino, deu-se nosso primeiro contato com duas gestoras de Educação Especial do município de Serra/ES: a então coordenadora da equipe e uma assessora pedagógica (nomes dados para os cargos no município).

Em um momento de escuta dos participantes do grupo, com a intenção de ouvir as demandas dos contextos, a pesquisadora e eu dialogamos com essas duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES (Sedu-Serra/ES). Elas manifestaram interesse em construir, em colaboração com o Grufopees-Ufes, um processo de formação continuada na perspectiva inclusiva para outros profissionais da escola, além do professor de Educação Especial, visto que, até então, esse profissional era o único contemplado pelo município com os processos formativos na área. Nesse primeiro momento, apontavam a necessidade de formação continuada para os pedagogos, considerando que esse profissional desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar.

Algum tempo após esse encontro, a Coordenação do Setor de Educação Especial foi assumida por outra profissional, o que inviabilizou a participação da então coordenadora no grupo de pesquisa. Entretanto, outras duas integrantes da equipe já estavam bastante implicadas nos movimentos de pesquisa e formação do Grufopees-Ufes e continuaram a participar dos encontros.

Entrementes, como integrante do grupo de pesquisa, voltamos[8] nosso olhar para as demandas do município de Serra/ES, onde somos professora e pedagoga. A aproximação das gestoras da Educação Especial do município de Serra, nos encontros do grupo e nas reuniões realizadas, propiciou a conexão entre tais demandas e as questões pertinentes ao contexto escolar, vivenciado por nós como profissional dessa rede de ensino e, agora, como pesquisadora em constituição.

Nesse sentido, as questões de outrora ganharam ainda mais força: como se dá a formação continuada dos profissionais que compõem a equipe Gestora de Educação Especial, responsáveis por pensar a formação continuada dos demais profissionais da Educação do Sistema Municipal? Que ações de formação continuada têm sido propostas aos gestores do município, considerando a relevância desses atores na construção de um sistema educacional inclusivo?

Entendemos que esta pesquisa se torna relevante para o município de Serra/ES, ao passo que os princípios do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica são estabelecidos em um movimento concomitante (ALMEIDA, 2004). Ademais, por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional em educação, estará voltada para o exercício da prática profissional e para o cotidiano da escola básica (BRASIL, 2017). Concordamos com Pantaleão (2009) ao afirmar que, ao mesmo tempo em que os gestores da Educação Especial e nós, pesquisadores da universidade, buscamos compreender e constituir novas/outras possibilidades para a formação continuada com os profissionais das redes de ensino, tornamo-nos parte ativa do processo, formando-nos ao longo desse percurso.

Este estudo está vinculado aos projetos de pesquisa e extensão do Grufopees-Ufes: Projeto de Pesquisa “Formação de Profissionais da Educação e Pesquisa-Ação: Perspectivas e Práticas para a Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial” (nº 8561/2018) e do Projeto de Extensão: “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”, registro nº 239, na Pró-Reitoria de Extensão da Ufes (ProEx). Os projetos têm como objetivo principal analisar e colaborar com a construção de políticas de Educação Especial Inclusiva e de políticas de formação de profissionais da

[8] Agora não falo mais como uma pessoa. A partir de agora, sou grupo e abandono o “eu” para usar o “nós”.

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.

Na teoria social crítica (Habermas, 1975, 2013) e da racionalidade comunicativa (1987, 2012), encontramos as bases para essa nossa aposta. Este estudo se desenvolveu em um processo de pesquisa-formação, de modo colaborativo-crítico com um grupo de gestoras de Educação Especial do município de Serra/ES, a quem denominamos de pesquisadores do contexto, e nós, integrantes do Grufopees-Ufes (pesquisadores acadêmicos), pela via do grupo de estudo-reflexão, constituindo um movimento formativo com esse grupo, tendo como horizonte a inclusão escolar dos estudantes PAEE e de todos os outros.

Isso posto, esta pesquisa encontra-se organizada em oito capítulos:

Na introdução, apresentamos a temática estudada, a justificativa, o problema de pesquisa, bem como os objetivos geral e específico. Como participante ativa de todo o processo, trazemos nossa trajetória e consequente implicação com o tema proposto.

No segundo capítulo, fazemos uma breve contextualização da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da inclusão escolar, focalizando as políticas e a gestão de Educação Especial e suas implicações para a inclusão escolar.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o levantamento de pesquisas realizado que abordam a temática formação continuada de gestores e professores na perspectiva da inclusão escolar dos estudantes PAEE.

No quarto capítulo, apresentamos os fundamentos da teoria social crítica e a racionalidade comunicativa de Habermas e explicitamos como a pesquisa-ação colaborativo-crítica está vinculada ao modo de produção de conhecimento proposto. A partir desses fundamentos, delineamos as bases teórico-metodológicas e epistemológicas do grupo de estudo-reflexão como uma alternativa à realização de pesquisa-formação na perspectiva crítica.

No quinto capítulo, encontram-se nossa escolha teórico-metodológica, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, o contexto municipal em que este estudo se insere, os

movimentos e participantes/coautores da pesquisa, os instrumentos e estratégias para a produção dos dados bem como o modo como realizamos a análise.

No sexto e no sétimo capítulos, apresentamos os dados e expomos a análise realizada a partir do contexto da rede municipal de ensino, da gestão de Educação Especial e do movimento formativo pela via do grupo de estudo-reflexão que possibilitaram esta pesquisa-formação.

Finalizamos, no oitavo capítulo, com reflexões sobre o processo nas Considerações Finais.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL[9]

Nosso estudo apresenta como cerne a formação continuada do gestor público de Educação Especial em uma acepção crítica. Consideramos pertinente buscar uma sistematização de tal trajetória a partir de elementos que versem sobre como as políticas públicas em território nacional foram sendo instituídas sob o viés da gestão educacional e, sobretudo, as implicações com a gestão da Educação Especial.

Consideramos importante refletir aqui, ainda que brevemente, sobre o conceito de gestão que alcança a educação em dado momento da história brasileira, bem como explicitar qual acepção de gestão consideramos nesta pesquisa.

Nesse sentido, esse capítulo tem como objetivo refletir sobre como a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar tem se constituído no decorrer da história no Brasil, pois consideramos tal ação imprescindível ao discutir qualquer aspecto dessa modalidade de ensino na produção de conhecimento acadêmico que pretenda contribuir com os processos de escolarização das pessoas com deficiências.

Nosso intuito não é apenas apresentar de maneira cronológica convenções e tratados emitidos por organizações internacionais que asseguram o acesso a direitos fundamentais das pessoas com deficiência, mormente no que diz respeito ao direito à educação no Brasil, por compreendermos que inúmeros estudos já o fizeram a contento. Importa-nos, portanto, problematizar como a adesão a esses tratados incide diretamente sobre o delineamento das políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência e as consequentes implicações trazidas na conjuntura histórica na qual essas ações estavam inseridas.

Para darmos início a este diálogo, ponderamos que conjecturar sobre essa trajetória histórica, para nós, significa partir do pressuposto de que tal constituição deve ser enxergada a partir de contradições e das disputas envolvendo diferentes atores sociais, interesses e projetos de educação.

---

[9] Este capítulo sustenta-se em artigo elaborado em autoria com a professora mestre Alana Rangel Barreto Soave, para a disciplina obrigatória “Práticas Educativas e Inclusão Escolar”, da linha 2 do Curso de Mestrado Profissional em Educação, ministrada pela profª. Drª. Andressa Mafezzoni Caetano.

Em outras palavras, significa explicitar que, neste trabalho, sobretudo pela filiação teórica habermasiana adotada, abordar a questão da inclusão implica, necessariamente, provocar uma discussão no sentido da correlação desta com as políticas públicas, levando em consideração que há, inerentemente, uma significativa dimensão político-ideológica[10] que circunda essa temática.

Assim, o conhecimento sobre as políticas educacionais aqui exposto será concebido como um processo simultaneamente objetivo e subjetivo, já que o mundo não existe independentemente dos sujeitos que o produzem (HABERMAS, 1982). Dessa forma, explicitamos a ótica crítica sobre a qual serão discutidas tais políticas públicas, uma vez que esse modo consiste em nossa visão de mundo, como sujeito humano e pesquisadora, que adota os postulados da teoria crítica proposta por Habermas.

Consideramos, então, que a questão da inclusão escolar pressupõe nos reportarmos às demandas na esfera do direito. A esse respeito, é importante sublinhar que, na conjuntura global, vivemos tempos graves nos quais

> Com relação aos direitos do homem, não é mais o de fundamentá-los, e sim de protegê-los [...]. Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, no sentido mais amplo, político. **Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados** (BOBBIO, 1992, p. 25, grifos nossos).

Destarte, segundo Bobbio (1992), é inegável que existe, de fato, uma crise de fundamentos. Por esse motivo, uma busca de princípios básicos possíveis deve ser acompanhada pelo estudo das condições, das situações e dos meios nos quais os direitos podem ser realizados. Essa é uma tarefa das ciências históricas, sociais e humanas, em que nosso trabalho se insere. Desse modo, o problema filosófico dos

---

[10] Neste trabalho, assumimos a noção de ideologia proposta por Chauí (2018, p. 73-74), segundo a qual poderíamos resumi-la a partir das seguintes determinações: “1) Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que* se deve e *como* se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade à ação, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais ainda não pensados, não sentidos e não articulados a uma ação nova. 2) O *corpus* assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e pontos de vista de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão de uma sociedade em classes e a existência de uma classe dominante”.

direitos do homem deve estar associado ao estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos e psicológicos intrínsecos à sua realização (BOBBIO, 1992).

Essa perspectiva se entrelaça à postulada por Habermas (1984), segundo o qual, na contemporaneidade, vivenciamos uma crise de consensos que se caracteriza pelas patologias da comunicação próprias às estruturas das sociedades capitalistas. Tais mazelas são postas em evidência ao analisarmos os diversos desequilíbrios que integram um cenário cada vez mais crescente de violência e de degradação das mais diversas formas de vida, o que nos conduz a um estado de barbárie.

Gomes (2007), debruçando-se sobre esses apontamentos de Habermas (1984), aponta que, nessa crescente deterioração da qualidade de vida em um cenário atravessado por severas atrocidades cometidas à vida de forma geral e à humanidade, vamos, progressivamente, gerando a exclusão desses grupos e, paulatinamente, diminuindo a nossa competência comunicativa no processo de realização de um agir voltado ao entendimento.

Nesse processo degradativo da humanidade, grupos que historicamente estiveram à margem da sociedade na legitimação da racionalidade que alicerça os princípios da modernidade (HABERMAS, 1988) veem-se, por sua condição de diversidade, ainda mais afetados e oprimidos em todas as esferas de suas vidas. Destacamos aqui, mais especificamente, as pessoas com deficiência(s), imoladas pela discriminação e opressão em sociedades pautadas na ideologia da normalidade (DINIZ; SANTOS 2010).

De acordo com Diniz e Santos (2010), a deficiência, como uma expressão da desigualdade pelo corpo, continua a lançar desafios particulares. Pontuam, ainda, uma interessante colocação: a de que dispomos de categorias analíticas e discursivas para exprimir essas formas de opressão pelo corpo, quais sejam: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, para nos referirmos à discriminação pela orientação sexual; racismo, para tratarmos da discriminação pela cor da pele ou etnia. No entanto, ao nos referirmos às questões da deficiência para esse fim, havia a ausência de léxico ativo na língua portuguesa. À vista disso, “[...] nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno" (DINIZ; SANTOS, 2010, p. 10).

Somente recentemente surgiu na língua portuguesa a discussão sobre um léxico que poderia abarcar a discriminação das pessoas com deficiência, parte dos “ninguéns”, qual seja: o capacitismo, por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Embora não traga o referido termo em suas normativas, esta lei prevê, em seu art. 4º, que discriminações às pessoas por sua condição de deficiência devem ser encaradas como violações de direitos.

Esta análise reitera que o discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiência esteve calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma (MARQUES, 2003), ou em outras palavras, sob esse prisma excludente, as pessoas com deficiência são concebidas como alguém fora dos parâmetros da normalidade. Essa forma de pensar constitui-se como um julgamento de valor disfarçado de uma narrativa biomédica construída sobre o binômio normal *versus* patológico.

Consideramos, assim, que capacitismo não se trata de apenas mais uma nova palavra incorporada em nosso léxico linguístico, pelo contrário, abrange uma dimensão política, pois traz consigo um necessário debate sobre toda forma de discriminação, exclusão, mutilação, sequestro ou morte de pessoas por habitarem corpos considerados “fora da norma”. Nesse sentido, acreditamos que o capacitismo seja uma das ideologias de opressão mais perversas e permanentes já criadas, visto que, justaposto aos discursos biomédicos e religiosos, sua naturalização pelo capitalismo na modernidade, como corpos improdutivos, tem contribuído demasiadamente para a perpetuação da subjugação desses sujeitos, em uma longa duração na história. Não menos importante, também traz desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns brasileiras.

Diante desse cenário, e tendo em vista que este trabalho possui como cerne a investigação da formação continuada do gestor público de Educação Especial para a assunção de um sistema educacional local inclusivo, cabe-nos realizar uma indagação: como aproximar a questão da deficiência, como um marco dos direitos humanos, às políticas públicas de gestão educacional, mais especificamente as que delinearam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva?

Fazemo-nos esse questionamento pois, ao escolhermos o objeto de pesquisa supracitado, pretendemos ir além do que legitimar e celebrar a diversidade, mas realizar a defesa e buscar, ainda que de maneira humilde, contribuir para pensar uma formação continuada que tenha como perspectiva constituir a identidade de um profissional na condição de gestor público que seja capaz de trabalhar dentro e fora da Secretaria de Educação e do sistema de ensino, a fim de favorecer a mudança das desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo, promovendo, em suas áreas de atuação, a justiça social e a emancipação. Em nossa concepção, só será possível efetivar tal formação se houver "[...] um reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com suas outras dimensões[...]" (ZEICHNER, 2008, p. 17).

Para tanto, acreditamos que, conforme pontua Imbernón (2006, p. 38-39):

> Devemos evitar a perspectiva denominada genericamente 'técnica' ou 'racional-técnica' e basear os programas de formação no desenvolvimento de competências (como um conceito determinado de competência como habilidade técnica) que consistem em determinados tipos de estratégias tendentes a realizar a mudança com procedimentos sistemáticos que pretendem fazer frente à complexidade educativa com garantias de êxito, [...]. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe à quantitativa.

Em consonância com o disposto, assumimos como princípio uma formação continuada que conceba os gestores públicos dos sistemas de ensino — neste estudo, particularmente, o gestor responsável pelas ações da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva —, concomitantemente, como agentes de mudança, individual e coletivamente. Enfatizamos que, embora seja importante que saibam o que devem fazer e como, é igualmente relevante que entendam o porquê fazê-lo.

Trata-se, portanto, de fazer uma aposta da constituição da identidade desses gestores públicos como profissionais crítico-reflexivos, que se defrontam, na Modernidade e na atual conjuntura histórica, com situações de incerteza, contextualizadas e únicas. Portanto, é necessário que vislumbrem, na pesquisa e na investigação de suas práxis, um caminho de decidir e de intervir praticamente em tais circunstâncias, que podem promover novos discursos teóricos e novas outras perspectivas de formação (IMBERNÓN, 2006).

Significa, pois, lançar-se sobre o prisma de uma formação baseada na racionalidade crítica, em que esta, conforme postulam Carr e Kemmis (1988), para além do âmbito formativo: é ***historicamente localizada***, uma vez que ocorre em contraposição a um contexto sócio-histórico predominante e projeta uma visão de futuro mutável, ou seja, passível de construção e transformação, sem determinismos; é ***eminentemente uma atividade social***, pois trará consigo consequências sociais, não se restringindo a um desenvolvimento individual; é, também, ***inerentemente política***, porque afeta diretamente as escolhas de vida de todos os envolvidos no processo; e, por fim, é ***problematizadora,*** considerando que todos os aspectos que envolvem o ato educativo: "[...] seu propósito, a situação social que modela ou sugere, a maneira de criar ou limitar as relações entre os participantes, o tipo de meio no qual trabalha e o tipo de conhecimento a que dá forma" (CARR; KEMMIS, 1988, p. 57, tradução nossa). Nesse percurso, pesquisa e formação, na perspectiva crítica, são eixos basilares e indissociáveis que se entrelaçam em todo o processo. Em nosso estudo, buscamos promover o entrelaçamento pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da teoria social crítica habermasiana.

Isso posto, passaremos para o próximo tópico deste capítulo, no qual discorreremos, de forma mais aprofundada, sobre as políticas e a gestão pública de Educação Especial.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL EM INTERFACE COM A GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao abordarmos as políticas públicas, faz-se necessário compreendê-las como parte constitutiva de um projeto de desenvolvimento que integra a política de Estado de determinada nação, em um dado momento histórico. Assim, dissertar sobre essa temática nos leva, indubitavelmente, a uma construção e transformação de sentidos no que diz respeito a problemas definidos no bojo do corpo social, dando-lhes diretrizes e pressupostos que visam a assegurar condições de tratamento que vão da sociedade civil à ação do Estado. Desse modo, concordamos com Muller e Surel (2002, p. 29) ao postularem que:

> [...] as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e redefinir os 'seus' problemas, e 'testar' em definitivo as soluções que eles apoiam. Fazer uma política pública não é, pois, resolver um problema, mas

> sim construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sócio-políticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa forma, ação do Estado.

Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo das políticas públicas é garantir a vida em seu sentido mais amplo. Ou seja: referem-se, assim, a iniciativas governamentais, diretrizes, programas, ações e planos vinculados aos interesses de uma determinada sociedade.

Em se tratando especificamente das políticas educacionais, Vieira (2001) assinala que são um caso particular das políticas sociais, desdobrando-se como políticas públicas que se dirigem para a resolução de questões educacionais. No entanto, para que qualquer política se efetive, é necessário que o processo de sua gestão seja bem formulado.

É importante ressaltar que tal processo não ocorre apartado das correlações de força existentes no campo educacional. Para que haja melhor compreensão desse contexto, é necessário rememorar que, na década de 1990 as políticas públicas brasileiras foram atravessadas por ações de orientação neoliberal. Com isso, não somente no Brasil, mas também em várias partes do mundo, houve a exclusão dos direitos sociais básicos para uma parcela significativa da população, extirpando condições de cidadania. No campo educacional, essa conjuntura trouxe consigo a implementação de políticas hegemônicas.

Ao longo da década de 2000, foram implementadas políticas públicas educacionais que visavam a possibilitar a permanência e a aprendizagem de todos na escola pública, dentre as quais os alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, nessa mesma década, ocorreram importantes ações para que houvesse um salto paradigmático com relação aos processos sistematizados de aprendizagem desses estudantes. A partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (2008), instituiu-se que a escolarização desse público deveria ocorrer nas escolas comuns das redes de ensino.

Nesse período, o Brasil foi signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, promulgado pelo Decreto n° 6949/2009, com o status de norma equivalente a uma emenda constitucional (RAMOS, 2020). Em

seu art. 24, dispõe sobre a incumbência dos Estados em assegurar a inclusão plena desses sujeitos e o efetivo direito à educação, sem discriminação.

Por sua vez, o Decreto n° 7611/11 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, evidencia, como função prioritária da União, garantir apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos, dentre outros, tendo em vista assegurar a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. No art. 5º, estabelece:

> § 2o O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:
> I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
> II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
> V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade.

Entendemos, assim, que, para além do **apoio técnico e financeiro proposto pela União, as questões do financiamento da Educação/Educação Especial, do transporte, das atividades intersetoriais e do censo específico da população-alvo são ações subjacentes ao cargo de gestores**. Retomamos, desse modo, uma questão suscitada pelos autores que se faz pertinente ao nosso ao contexto atual: “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, grifos nossos).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) é considerada um importante marco no que diz respeito à garantia do direito à educação, pois tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando que, “[...] para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 5), faz-se necessário garantir:

> [...] **acesso ao ensino regular**, com **participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino**; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; **formação de**

> **professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão**; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e **articulação intersetorial na implementação das políticas públicas** (BRASIL, 2008, p. 14, grifos nossos).

Ao apresentar a necessidade de formação continuada de professores e de articulação intersetorial na implementação de políticas públicas de Educação Especial, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) indica a relevância da atuação de profissionais que trabalham nos contextos da gestão pública: **gestores que atuam nos âmbitos das Secretarias de Educação.** Afinal, são esses profissionais que irão desenvolver e acompanhar a materialização das políticas educacionais inclusivas nas escolas.

Anteriormente, no ano de 2001, a legislação educacional preconizou que, em todos os municípios e em diretorias/superintendências ou órgãos equivalentes na esfera estadual, houvesse um setor/órgão responsável por responder às questões da Educação Especial, modalidade de ensino que atravessa os diferentes níveis educacionais e que atende aos alunos PAEE, assim como estabelecido na Resolução n° 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), no art. 3°:

> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.
>
> 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 deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Tal documento convocou os sistemas de ensino a fazerem funcionar um setor de Educação Especial, para que, em colaboração com as unidades de ensino, instituíssem ações com vistas à inclusão escolar dos alunos público-alvo da modalidade.

Nesse percurso histórico da política educacional brasileira, o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE (BRASIL, 2007) reafirma o projeto de inclusão escolar das pessoas com deficiência, trazendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação

docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). A meta de formação de professores para o atendimento educacional especializado e para os demais profissionais da educação, na perspectiva da inclusão, ganha força, destacando-se tanto o professor especializado quanto o professor de sala de aula comum. Desse modo, a legislação dispõe que, para atuar na Educação Especial,

> [...] o professor deve ter como base da sua formação, **inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.** Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL 2008, p. 11, grifos nossos).

Muitos Estados e municípios brasileiros buscaram, desde então, cumprir o que determina a legislação nacional, constituindo, nas Secretarias de Educação, um setor que perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica, com a responsabilidade de implementar as políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar. Trata-se, assim, de "[...] um setor que, em diálogo com os demais departamentos desse órgão central, [...] dará subsídios às unidades de ensino para garantir a participação de estudantes indicados às Educação Especial no currículo escolar" (PANTALEÃO, 2012, p. 15).

Ao prever a organização de um setor, a legislação aponta para o exercício de profissionais que nele atuarão. Esses atores são chamados de gestores de Educação Especial e convém demarcar qual a concepção de gestão que esta pesquisa adota. Corroboramos o pensamento de Pantaleão (2009, p. 18) ao postular que a concepção aqui assumida pressupõe

> [...] por um lado, a superação de práticas centralizadoras e cristalizadas, apoiadas nos princípios da racionalidade técnico-científica. Por outro lado, não podemos sucumbir aos modelos de gestão que se apoiam no slogan da qualidade total. Nesses modelos, conforme evidenciam as reformas políticas neoliberais em curso, a gestão da escola deve produzir de acordo com demandas específicas de determinados segmentos do mercado; deve, assim, como qualquer outra empresa capitalista, vir buscar a satisfação total do consumidor adequando seu produto as exigências do cliente.

Nesses termos, compreendemos que o investimento na formação desses gestores que desempenham essa função deve voltar-se para uma perspectiva que os

compreenda como mediadores das políticas públicas em seus contextos, de modo a favorecer a construção de um sistema educacional inclusivo. Concordamos, assim, que o desenvolvimento de políticas locais, convergentes ou alternativas a políticas centrais

> [...] é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa acepção de que a conquista da condição democrática demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas, mas, jamais, a simplificadora postura de 'desresponsabilização' de alguns dos agentes a política em relação ao processo a ser construído (BRIZOLLA, 2009, p.16)

Ainda na perspectiva das atribuições dos sistemas locais de ensino e novos delineamentos sobre a formação continuada dos profissionais de educação, a ênfase em como os contextos locais as têm realizado torna-se latente, ao considerarmos estudos, como o de Pletsch, Araújo e Lima (2017), que discutiram a formação continuada de professores em frente às demandas colocadas pelas atuais políticas de inclusão escolar dirigidas para pessoas com deficiências, em particular, com deficiência intelectual. Ao realizarem a análise qualitativa de um Programa de Formação Continuada pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional, constataram que mais de um terço dos participantes não possuía formação em Educação Especial ou educação inclusiva.

Com isso, ao nos reportarmos ao teor do Decreto nº 10.502/2020, intitulado "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida", compreendemos que esse decreto colide com as demais legislações em vigência no país, uma vez que, sob a égide de sagrar uma "nova" política, se constitui em um retrocesso de décadas, pois institui segregação e atenta contra o direito à educação dos alunos PAEE.

De acordo com Habermas (1990), as figuras de poder usadas para promover e gerir a vida pública devem ser repartidas, de forma que possam agir ao alcance de um novo gerador de equilíbrio no Estado democrático de direito. Destarte,

> O poder de integração social da solidariedade deveria ser capaz de resistir a 'força' dos outros dois recursos, dinheiro e poder administrativo. Pois bem, os domínios da vida especializados em transmitir valores tradicionais e conhecimentos culturais, em integrar grupos, em socializar crescimentos, sempre dependeram da solidariedade (HABERMAS, 1990, p. 112).

Ademais, podemos apontar que a ação comunicativa também é elemento fundante na busca pela garantia dos direitos em Estados democráticos, haja vista que objetiva usar os discursos como um caminho possível para o alcance de consensos. Isso porque “[...] o conceito ‘agir comunicativo’ [...] leva em conta entendimento linguístico como mecanismo coordenador de ação” (HABERMAS, 1990, p. 35), almejando encontrar soluções diante dos impasses existentes na busca pelo direito adquirido. Nesse sentido, compreendemos que a política educacional para um novo Brasil pode ser construída de forma lenta, mas nunca regredindo nas conquistas historicamente acumuladas.

Dessa forma, consideramos de suma importância as concepções que sustentam os projetos político-pedagógicos da inclusão escolar não serem consideradas como uma exclusividade de práticas inclusivas relacionadas com os alunos com deficiência. Esse movimento pela transformação e construção de sistemas de ensino inclusivos remete a uma questão de fundo, talvez ainda mais importante do que a própria inclusão, qual seja: se as escolas devem se tornar mais inclusivas, na atualidade, isso significa que, desde a sua criação, elas não consideraram as diferenças de seus alunos, estruturando-se com base na ″indiferença às diferenças″ (RODRIGUES, 2013).

Criada em uma lógica que recusou formalmente a valorização dos contextos socioculturais dos alunos e que adotou valores estritamente meritocráticos, as instituições escolares acabaram por acolher e valorizar os alunos que apresentavam códigos culturais mais afetos aos veiculados pela escola, em detrimento dos demais.

Dessa maneira, ″[...] a escola foi (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com 'falta de motivação', 'indisciplina' ou 'falta de inteligência' a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola″ (RODRIGUES, 2013, p. 91-92).

Esses princípios colocam, portanto, novos desafios importantes a serem questionados a todo o tempo no que se refere às políticas garantidoras de direitos. Por esse motivo apostamos na formação continuada para gestores públicos em uma perspectiva crítica e colaborativa.

No próximo capítulo, abordaremos tal temática a partir dos apontamentos encontrados na literatura.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA

Considerando que este estudo tem como foco a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial, em uma perspectiva crítica de formação, buscamos estabelecer um diálogo com a literatura acadêmica com a intenção de compreender o *corpu*s de conhecimento produzido na área e as tendências da produção científica no campo da formação continuada desses profissionais. Ao realizarmos a pesquisa, pretendemos contribuir para as investigações na educação, buscando "[...] novas maneiras de ver essas informações" (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 69).

Realizamos o levantamento dos estudos sobre a temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); em periódicos publicados na internet, como a Revista Brasileira de Educação Especial, e em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Na busca pelas pesquisas publicadas, limitamo-nos ao período de 2014 a 2019, orientada por Prodanov e Freitas (2013, p. 81), que afirmam: "[...] aconselhamos que o prazo não seja superior a dez anos de publicação". Assim, definimos o recorte temporal de seis anos, por considerar serem essas publicações as mais recentes nas discussões sobre a temática levantada, tendo em vista o volume de produções. O mapeamento inicial teve sua seleção por meio da leitura do título, resumo e palavras-chave dos trabalhos cadastrados em suas respectivas bases.

Para esta busca, utilizamos as seguintes palavras-chave, de forma individual e/ou combinada, como apresentadas na Tabela 1. A seguir, apresentamos o quantitativo de teses e dissertações, por descritores, no respectivo portal de busca.

Tabela 1 – Levantamento da produção na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), período 2014-2019 (continua)

Descritores	Teses	Dissertações
Formação continuada	98	520
Formação continuada, Educação Especial e inclusão escolar	34	89
Formação continuada e Educação inclusiva e gestão da Educação Especial	15	04
Formação continuada, Educação Especial e inclusão escolar e pesquisa-ação	06	03

Tabela 1 – Levantamento da produção na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), período 2014 – 2019 (conclusão)

Formação continuada, gestão da educação especial e pesquisa-ação	02	03
Formação continuada, gestão da educação especial e pesquisa-ação colaborativo-crítica	00	00

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados da BDTD.

Conforme apresentado na tabela, encontramos um relevante número de produções acadêmicas (mestrado e doutorado) que abordam a temática formação continuada: são 618 pesquisas, considerando o período selecionado e o campo de conhecimento Ciências Humanas: Educação. No entanto, no que diz respeito à formação continuada de gestores da Educação Especial, o número de estudos cai drasticamente: ao lançarmos o descritor *gestão da Educação Especial*, combinado com o descritor *formação continuada,* encontramos 19 pesquisas no portal da BDTD, considerando dissertações e teses. No entanto, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, constatamos que a grande maioria desses trabalhos, ao abordarem a gestão, referem-se aos gestores escolares – público que não está contemplado nesta pesquisa.

Desse modo, realizamos buscas diretas em bibliotecas de Programas de Pós-Graduação de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), por termos ciência da existência de pesquisas que se dedicaram à formação continuada dos gestores da Educação Especial e que não constam, até então, na plataforma supracitada.

A partir da leitura do título, resumo e palavras-chave, selecionamos os trabalhos que versam sobre a temática de nossa pesquisa ou que dela, de algum modo, se aproximam. Conduzida pelos objetivos de nossa pesquisa, combinamos os descritores de forma a encontrar estudos que versassem sobre a nossa temática. Como extrato dessa busca, encontramos cinco dissertações (mestrado) que tratam de questões relacionadas com o objeto deste estudo: a formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial. Para além, buscamos capítulos de livros e artigos publicados em periódicos que tratam do tema. Do banco pesquisado, selecionamos outras teses e dissertações que colaboram com nosso trabalho, no que tange às concepções teórico-metodológicas e epistemológicas, ajudando-nos a alcançar, portanto, nosso objetivo.

Assim, a partir da análise dos estudos acima apresentados, organizamos este diálogo inicial em três categorias que apresentaremos nas subseções deste capítulo.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Ao propormos uma discussão sobre a formação continuada de professores, consideramos o fato de que muitos profissionais que atuam na gestão da Educação Especial são professores. Salientamos que o exercício da gestão exige desses profissionais, professores ou não, conhecimentos e saberes que vão além dos conhecimentos pedagógicos. Compreendemos, também, que a formação continuada exerce um papel fundante para a constituição desse ator no contexto educacional, seja atuando na docência, na gestão escolar ou na gestão dos sistemas de ensino.

Gatti (2009) aponta que as preocupações com a formação de professores e com as suas condições de trabalho não são recentes e têm se configurado um grande desafio no que tange à formulação e implementação de políticas públicas. Concordamos com a autora, ao postular que, "[...] na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam". Dessa maneira,

> Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho de sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas (GATTI, 2009, p. 95).

Nesse sentido, a Resolução nº 2, de 15 de julho de 2015,[11] estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada, prevendo prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, para os cursos de formação de professores adotarem as novas tratativas. Essa resolução preconiza a garantia da "[...] formação de professores para o

[11] Essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação), estabelecendo o prazo de dois anos para sua implementação.

atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2015).

Sobre esse aspecto, entendemos que há um elemento novo em relação à norma anterior, pois, juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional.

Cabe assinalar que a formação inicial tem sido foco de estudos e discussões, sobretudo no que diz respeito a distância existente entre espaço acadêmico, tratado como o campo “teórico”, e as práticas que se efetivam na escola. Ademais, os cortes de recursos efetuados pelos governos, em fortalecimento às políticas neoliberais, configuram a falta de compromisso do Estado com a educação em todos os níveis, principalmente no que diz respeito ao financiamento da educação. Consequentemente, isso recai sobre os interesses expressos nas políticas públicas voltadas para a formação inicial. Conforme evidencia Caetano (2009, p.19),

> Isso revela a fragilidade e a subordinação do País em frente às exigências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e também a lógica do mercado, fatos que desfavorecem um aprimoramento nas ações das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no processo de formação inicial do professor. Isso pode, por exemplo, ser configurado, segundo Freitas (2003), pelas mudanças significativas na década de 1990 que foram implementadas no âmbito da formação de professores, quando se modelou um professor com competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e/ou na sala de aula, e pelas novas formas de trabalho demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

Nesses termos, entendemos a formação continuada como aquela que se realiza após a formação inicial. Destaca-se que esse processo, associado às diferentes concepções de formação, poderá receber distintas denominações, como: formação permanente, formação em serviço, formação contínua, dentre outros. Adotamos aqui o termo formação continuada, destacando que não se trata de uma mera diferença lexical.

Imbernón (2010, p. 115, grifo nosso) nos auxilia na escolha desse termo ao definir a formação continuada de professores como “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos **professores em exercício**”.

Compreendemos que a formação continuada se refere às ações formativas direcionadas aos profissionais da educação, no exercício de sua função, e que movimentam os conhecimentos impulsionados na formação inicial. Entendemos que não se trata do acúmulo ou de uma sequência linear de saberes, mas da constituição de um conjunto de conhecimentos que, interligados à prática profissional, dialogam com a realidade concreta, a fim de melhor compreendê-la, para nela interferir, revelando suas contradições. A formação continuada, configura-se, desse modo, como um "[...] triplo movimento dialético, que tem a prática como ponto de partida, a teoria como fundamentadora e desveladora dos fenômenos e o retorno à prática, agora, com uma visão de mundo mais ampliada" (GUASSELI, 2014, p. 41).

Imbernón (2010), ao referir-se às propostas de formação continuada desenvolvidas desde os anos de 1970, apresenta três períodos compreendidos pelas décadas de 1980, 1990 e 2000, que colaboram com a compreensão do contexto atual no que concerne a essa temática. De acordo com o autor, as iniciativas em relação à formação continuada eram individuais, privilegiando a formação inicial e o saber dos professores como um saber que perdurava durante todo o seu tempo de atuação na docência.

Por sua vez, os anos de 1980 caracterizaram-se pela criação de programas pelas universidades, baseados em modalidades de treinamento. Nesse caso, tanto as atividades quanto os conteúdos a serem desenvolvidos eram selecionados e organizados a partir dos critérios do formador. O autor salienta que esses modelos de formação são marcados ainda pelo paradigma da racionalidade técnica.

Na década seguinte, apesar de as ações formativas ainda serem marcadas pelo treinamento, começam a surgir modelos de formação alternativos. No entanto, essa é uma época caracterizada por muitas mudanças, com a divulgação de textos de realização de encontros, jornadas e congressos. Desse modo, a formação continuada é vista como um modelo que favorece o desenvolvimento do professor investigador e da pesquisa-ação.

As mudanças aceleradas no cenário mundial, o contexto social, a economia globalizada e a tecnologia marcam de forma significativa a primeira década do século XXI. Juntamente a todos esses fatores, uma crise na educação faz-se instalar, com a

percepção de que a organização escolar já não é capaz de atender à população desse século (IMBERNÓN, 2010). O autor destaca que tais fatores levaram a uma certa estagnação, em relação ao grande movimento da década passada. A formação continuada é identificada como um movimento em que o formador se caracteriza por ser aquele que diagnostica os obstáculos à formação.

De forma elucidativa, Imbernón (2010) sintetiza, no quadro que apresentamos a seguir, as características principais desses períodos, relacionando o conceito de conhecimento com o de formação.

Quadro 1 — Formação docente

Anos	Formas de ver o conhecimento formador nos professores	Formas de ver a formação dos professores	Metáforas
1980...	Uma informação científica, cultural ou psicopedagógica para transmitir	Um produto assimilável, mediante conferências ou cursos ditados	Metáfora do produto que se deseja aplicar nas salas de aula. Época de busca de receitas. A formação “salva tudo”
1990...	O desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes profissionais para mudar as salas de aula	Um processo de assimilar estratégias, para mudar os esquemas pessoais e práticos da interpretação dos professores, mediante seminários e oficinas	Metáfora do processo. Época curricular que inunda tudo
2000...	Compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais	Criação de espaços e recursos para construir aprendizagem, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas. Processos de prática reflexiva	Metáfora da construção. Época de novas redes de formação presenciais ou virtuais
... Rumo ao futuro (ou ao desejado)	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social	Elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade, e pesquisas sobre a prática	Metáfora da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo. Época de novas alternativas e participação da comunidade

Fonte: Imbernón (2010, p. 24).

Conforme apresentado, a década de 1990 foi marcada por reformas no campo da educação orientadas por organismos internacionais. No que diz respeito à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, vários foram os programas de formação continuada, em parceria com o Governo Federal e Secretarias Estaduais e

Municipais, que dispararam ações formativas, principalmente no que diz respeito ao direito à diversidade e à inclusão.

Nos últimos anos, com a ampliação das políticas e conquistas de direitos, o acesso dos alunos PAEE à escola comum ampliou-se de forma bastante considerável, representando um grande avanço e, de igual modo, um grande desafio, pois entendemos que a inclusão desses alunos vai muito além de recebê-los na escola comum: é primordial fazer valer o direito que lhes é garantido de receberem uma educação de qualidade e, consequentemente, de alcançar o sucesso educativo, a nosso ver, a aprendizagem.

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta os sistemas de ensino, apregoa que a formação de professores é um dos pontos fundamentais para a garantia de uma oferta educacional capaz de colocar o Brasil em destaque no mapa educacional mundial. Assim, a formação de professores configura-se como ponto de debate e reflexão na constituição de novos espaços e procedimentos escolares que se caracterizem como instrumento de transformação social (OLIVEIRA, 2014). Concordamos com Caetano (2009, p. 32), ao afirmar que o processo de formação

> [...] exige que novos olhares e atitudes sejam construídos diante das diferentes necessidades educacionais que se colocam em uma sala de aula de ensino comum, especialmente, tendo em vista o movimento de inclusão escolar explicitado, no Brasil, pela Lei nº. 9.394/96, que coloca aos sistemas de ensino e professores das escolas comuns essa nova perspectiva escolar e reiterado no documento: 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (2008).

Nesse contexto, estudos apontam como foco das políticas públicas, em níveis nacional, estadual e municipal, atender à recorrente necessidade de melhoria da formação de professores, a fim de promover a inclusão do aluno com deficiência.

Guasseli (2014) realizou uma pesquisa de doutorado com foco na formação continuada em Educação Especial e a relação dessa formação [continuada] com o trabalho docente na educação básica. Analisou uma interface entre a produção de conhecimento na universidade e a prática docente na escola. A autora traz questionamentos acerca dos saberes que constituem as práticas dos professores e suas decisões pedagógicas e, para além, retrata momentos e movimentos gerados

pelas políticas públicas educacionais que trazem, em sua diversidade, elementos para pensar a formação docente e o lugar do professor no atual contexto.

Ao investigar um programa de formação continuada de professores e gestores escolares com foco na inclusão escolar, Lacerda (2017) buscou analisar de que forma a experiência de formação continuada vivenciada ao longo do processo foi traduzida por professores participantes de um curso de pós-graduação, nas escolas públicas em que atuavam, sobretudo no que diz respeito ao processo de escolarização e aprendizagem dos alunos PAEE. Os resultados apontam que, com o desenvolvimento do curso de formação continuada, houve o início da reflexão dos participantes quanto às suas práticas nas unidades escolares; às suas posições com relação ao que acreditam ser a base de uma educação na diversidade; e às práticas inovadoras e função das políticas públicas. A autora destaca a importância da constituição de diálogos crítico-reflexivos entre os participantes, possibilitando intervenções pedagógicas com os alunos PAEE.

De igual modo, Silva (2015), em sua pesquisa sobre um processo de formação continuada com um grupo de professores, também da educação básica, enfatiza a relevância de levar em consideração os espaços dialogados de formação, principalmente quando tomamos como referência contextos de inclusão escolar. Conforme a autora, isso possibilita que tanto os professores de sala de aula regular, quanto do atendimento educacional especializado compreendam-se como coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, destaca a importância do investimento em processos formativos que levem em consideração as práticas pedagógicas dos professores como espaços de produção de saberes.

Por seu turno, os trabalhos de Silva (2015), Lacerda (2017) e Machado (2018) também oferecem destaque às políticas de formação continuada e/ou trazem como foco a análise de algum tipo de projeto ou programa específico de formação continuada de professores realizado em âmbitos de/por Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, com foco na inclusão escolar. Ao passo que revelam a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação como potencializadora da inclusão escolar, os estudos evidenciam que ações de formação continuada que

ignoram as demandas do contexto e os saberes docentes tendem a fracassar naquilo que se dispõem: transformação das práticas pedagógicas. ´

Ao retratar a importância da política de formação continuada para a inclusão escolar, Machado (2018) realiza um estudo que busca analisar o processo de formação continuada dos docentes que trabalham com estudantes PAEE no Estado da Bahia. Com essa pesquisa, a autora pretendeu analisar as contribuições da formação continuada para uma atuação docente na perspectiva da inclusão escolar. A autora destaca que a falta de continuidade das demandas de formação continuada de professores, assim como a desconsideração do contexto profissional dos docentes durante a formação são limites a serem superados. Aponta, dessa maneira, para uma formação continuada pautada da concepção do professor como aquele que vai "receber" a formação.

Concordamos com Pimenta (2005), quando lembra que se faz necessário compreender a formação continuada como essencial e que se estenda ao longo da vida profissional. Como afirma a autora, ser professor não significa desempenhar uma "[...] atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas" (PIMENTA, 2005, p. 18).

Percebemos, assim, que a formação continuada deve ser reconhecida como uma das diversas alternativas que podem compor as estratégias e ações para a ampliação da formação de professores e contribuir com a construção de sistemas de ensino inclusivos. Desse modo, percebemos que as políticas de formação continuada em serviço, ou no turno do trabalho do professor, têm ganhado certo destaque como uma demanda urgente para a melhoria do ensino e, consequentemente, da aprendizagem de todos os alunos (MACHADO, 2018).

Nesses termos, defendemos a formação continuada como uma possibilidade de ação e estratégia para dar sequência ao desenvolvimento profissional docente, bem como para alcançar práticas transformadoras e emancipatórias no que diz respeito à educabilidade de todos os alunos. Desse modo, acreditamos que a formação continuada deve contemplar não apenas professores, mas todos profissionais da educação que atuam **na escola**, como pedagogos, coordenadores, diretores e demais atores; como também aqueles que trabalham **para a escola**, destacando-se aqui os

profissionais que compõem as Secretarias de Educação em Estados e municípios. Essa formação deve ter, como ponto de partida, as demandas que emergem do contexto, concebendo-a como um processo que se configura “[...] a partir da inserção e vivência profissional, decorrente de demanda e reflexões do cotidiano a partir dos desafios oriundos da prática, estabelecendo propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado e democratizado” (CAETANO; BUSS; ESPÍNDULA, 2017, p. 25).

Diante do exposto acerca dos processos e ações formativos e dos conhecimentos produzidos no campo da Educação Especial, Pletsch (2009, p. 148) contribui ao considerar que o grande desafio posto para os cursos de formação de professores, sobretudo, para a formação continuada de professores de Educação Especial

> [...] é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Nesse contexto, compreendemos que nos encontramos em um tempo histórico em que há uma busca pela formação continuada pautada no dialogismo e na intersubjetividade, com a participação ativa dos sujeitos — nesse caso, professores — a fim de mudar a realidade local, ou seja, de possibilitar uma transformação das práticas pedagógicas e, consequentemente, uma educação de qualidade para todos. No entanto, o formato tecnicista ainda se presentifica nas propostas e ações de formação continuada. As formações “sob encomenda”, de cima para baixo ainda predominam nos dias atuais (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018).

Nesse sentido, Diniz-Pereira e Zeichner (2005, p. 68) chamam nossa atenção para uma tendência americana incorporada no contexto brasileiro no que tange aos modos e ações de formação continuada, regidos pelos interesses do mercado. Os autores afirmam que,

> No Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits educacionais – muitas vezes rotulados como ‘construtivistas’ ou o que estiver mais em moda no momento (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2005, p. 68).

Em contrapartida, nossa aposta tem sido na formação continuada fundamentada na autorreflexão crítica e na ação comunicativa, nas quais os sujeitos encontram as condições necessárias para expor suas ideias, seus questionamentos, tensões e reflexões.

No período de 2010 a 2012, duas importantes pesquisas foram desenvolvidas: “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especial e escola comum” e “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”.

Esses estudos foram realizados pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes. Sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus, pesquisadores, doutorandos, mestrandos e orientandos de iniciação científica e vários professores e gestores da rede pública de ensino se reuniram em uma proposta de trabalho que evidencia a responsabilidade social e a reflexão crítica entre a universidade e os conhecimentos locais.

As pesquisas desencadearam um movimento de formação e produção de conhecimento, apontando as fragilidades apresentadas pelos sistemas e profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas. A pesquisa “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, além de ter como objetivo oferecer formação continuada aos gestores públicos da Educação Especial, “[...] procurou potencializar o diálogo teórico-prático pela via de grupos focais e da pesquisa-ação colaborativo-crítica (PANTALEÃO, 2012, p. 17).

Jesus e Almeida (2012, p. 269), ao realizarem um estudo sobre esse processo de pesquisa que desencadeou um movimento de formação de gestores públicos da Educação Especial, apontam para questões e demandas que podem “[...] ser subjetivadas como temáticas propícias a fundamentar as discussões formativas”. E acrescentam:

> A reflexão crítica sobre essas situações levou os gestores públicos de Educação Especial a entender que a formação dos profissionais da Educação se faz por meio de um diálogo profícuo entre as teorizações que subsidiam os processos educacionais com as questões vividas e praticadas nos espaços de Educação (JESUS; ALMEIDA, 2012, p. 270).

É apostando no diálogo teórico-prático, no qual todos são atores e autores, que o Grufopees-Ufes vem atuando, desde 2013, com os gestores públicos da Educação Especial. Em um processo desencadeado pelas pesquisas anteriores, esse grupo tem se debruçado sobre a investigação e formação continuada desses profissionais da educação, tendo como referencial teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica e os grupos de estudo-reflexão como estratégia. Constituído por professores e alunos da universidade, gestores e professores da Educação Especial das redes de ensino, esse grupo investiga e discute os processos de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE.

No período de 2018 a 2020, o Grufopees-Ufes apostou em uma frente investigativa intitulada “Formação de Profissionais da Educação e Pesquisa-Ação – perspectivas e práticas para a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial”, com projeto de extensão denominado “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial”, nº 239, em andamento desde o ano de 2013, com apoio da PROEX. Por meio desse projeto, o Grufopees-Ufes tem como objetivo analisar e colaborar com os processos de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE em contextos capixabas (redes municipal e estadual de ensino) pela via da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada, bem como compreender concepções e processos relativos à formação de profissionais da educação, considerando a educabilidade desse alunado em contextos nacionais e internacionais.

Outros movimentos formativos têm sido disparados pelo Grufopees-Ufes, a partir das demandas que emergem dessa comunidade autocrítica constituída de gestores públicos de Educação Especial do Estado do Espírito Santo, professores e pesquisadores, estudantes da graduação e pós-graduação da universidade. Para tanto, o grupo assume, em suas ações e movimentos de pesquisa e formação os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), ancorado na teoria do agir comunicativo, alicerçado na concepção crítico-emancipatória (HABERMAS, 1987) e na colaboração entre pesquisadores e

participantes (CARR; KEMMIS, 1988). Tais movimentos são conduzidos pela autorreflexão crítica e colaborativa que acontece nas ações intersubjetivas que são compartilhadas entre pesquisadores e participantes (ALMEIDA, 2019).

A pesquisa de mestrado de Vieira (2020), vinculada ao referido grupo, trata-se de uma relevante contribuição para nossos estudos e nossa discussão sobre a formação continuada desse profissional que atua na gestão de Educação Especial. No processo investigativo empreendido, a pesquisadora buscou analisar os elementos teóricos e metodológicos que têm contribuído com a formação de gestores públicos de Educação Especial, focalizando o processo de acompanhamento e colaboração juntamente com um grupo desses profissionais na organização do Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo. O estudo revela a potência da pesquisa, da autorreflexão e da colaboração na construção de processos formativos que contribuem para a constituição da identidade do gestor e de sua autonomia.

Conforme aponta a pesquisadora, ao longo de todo o processo de pesquisa-formação, cunhado em uma perspectiva crítica, os gestores de Educação Especial

> [...] 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 ao cargo (VIEIRA, 2020, p. 129).

Nessa direção, este estudo pretende contribuir com a produção de conhecimento no campo da formação continuada dos gestores públicos da Educação Especial do município de Serra/ES, mantendo sempre a perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE. Encontramos, nos pressupostos adotados pelo Grufopees-Ufes, as bases para esta pesquisa. Desse modo, no próximo item, dialogaremos com estudos e autores que tomam a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES E PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

> Quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, decerto se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo caracterizador de tal abordagem (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 212).

Como salienta a epígrafe, o que pretendemos ao lançarmos mão da pesquisa-ação é, indubitavelmente, a transformação da prática que entendemos não se dar de forma única, nem definitiva. Desse modo, a direção, a intencionalidade e o sentido propostos neste projeto de pesquisa dizem da demanda de colaborar com a construção de conhecimento com profissionais da educação, gestores da Educação Especial, que buscam, em um processo formativo e coletivo, novas/outras práticas pedagógicas, tendo como perspectiva a inclusão escolar dos alunos PAEE.

Pimenta (2018) nos aponta que a pesquisa-ação tem contribuído para o avanço do conhecimento na área de educação, considerando que a realidade educacional sempre foi complexa. Apoiando-se nas palavras de Franco e Betti, salienta que na última década se percebe o crescimento de pesquisas voltadas à perspectiva pedagógica, formativa, colaborativa e, fundamentalmente, crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005). De acordo com Franco e Betti (2018, p.18), as nomenclaturas são diferentes, no entanto o que as une “[...] é a perspectiva de que os processos de pesquisa-ação devem se estruturar de forma coletiva e participativa, sempre com a anuência, consentimento e compromissos partilhados coletivamente”.

No caso da pesquisa-ação colaborativo-crítica é importante destacar que a nomenclatura traduz seus significados e modos. É crítica “[...] no sentido de opor-se às disposições sociais erigidas pelo Neoliberalismo [...] e ocorre nas ações intersubjetivas partilhadas entre pesquisadores e participantes” (ALMEIDA; ROCHA; SILVA, 2018, p. 144). É colaborativa, pois busca “[...] a aproximação entre sujeito e objeto, assumindo a colaboração como essencial ao processo de intervenção, para descobrir sentidos da realidade” (p. 144). Desse modo, selecionamos os estudos aqui apresentados, tendo em vista que a pesquisa-ação colaborativo-crítica se trata de uma perspectiva teórico-metodológica que se constituiu, nas palavras de Carr e Kemmis (1988), (citados por JESUS, ALMEIDA e SOBRINHO, 2005, p. 42) “[...] como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática, à crítica, em processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação”.

Nessa esteira, a pesquisa de mestrado de Alcântara (2014) buscou, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, analisar o processo de formação de professores no Curso de Formação Continuada de Professores na Perspectiva Inclusiva, proposto a um grupo de professores do ensino comum e da Educação Especial do Estado de

Sergipe. O processo de construção do curso de formação continuada materializou-se em três momentos: a constituição coletiva do currículo do curso; os encontros que efetivaram a proposta curricular, analisados em categorias indicadas, e a autoavaliação formal da prática docente e do curso em questão.

Rompendo com os formatos tradicionais de formação que são ofertados que, em geral, têm como base a racionalidade instrumental, com um currículo pronto, pensado por outros que não os participantes, a constituição do grupo para a escuta e a composição do próprio processo formativo configuraram-se uma potente estratégia para a formação continuada na perspectiva da inclusão. É possível destacar que os professores não se tratavam de meros espectadores de um processo formativo. Como a avalia a própria autora,

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

O estudo de doutoramento de Priscila Dantas (2016), intitulado “A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar”, também nos ajuda a refletir sobre a pesquisa-ação e a formação continuada como potencializadoras para as práticas inclusivas. Dantas (2016) traz, como objetivo central de seu estudo, analisar uma experiência formativa pautada na reflexão sobre a prática docente e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar. Para isso, toma como sujeitos e participantes um grupo de três professoras das séries iniciais do ensino fundamental em uma coordenação pedagógica de determinada escola pública.

A autora pondera que assumiu como opção metodológica a pesquisa-ação por compreender que esta pode atender aos pressupostos de uma investigação, bem como os de uma formação profissional, por possibilitar que os sujeitos envolvidos coletivamente problematizem suas práticas e possam ressignificá-las.

A partir da observação participante e dos encontros reflexivos, que giraram em torno das questões vivenciadas em sala de aula, subsidiados pelo aporte teórico e outros recursos, como textos, dinâmicas, filmes e reportagens, foi possível fomentar a

reflexão e a discussão teórico-prática de modo a contribuir com o desenvolvimento de práticas inclusivas.

> Pensando a formação continuada pela via da reflexão sobre a prática, a metodologia da pesquisa-ação adotada para o desenvolvimento desse estudo se constituiu em uma prática investigativa e em processos de formação continuada, na qual, os professores puderam construir conhecimentos acerca da inclusão escolar (DANTAS, 2016, p. 251).

Compreendemos que a pesquisa-ação não se reduz a um conjunto de regras técnicas, indo muito além disso, pois cria as condições necessárias para uma reflexão contínua entre teoria e práticas sociais e educacionais de caráter emancipatório (KEMMIS; WILKINSON, 2002).

Assim como os estudos de Alcântara e Dantas, as pesquisas de Silva, N. (2019) e Bento (2019) assumem a perspectiva da pesquisa-ação como um modo de investigação que possibilita articular a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, entendendo que tais espaços formativos e a maneira como eles se materializam possibilitam processos de reflexão acerca das práticas pedagógicas dos professores participantes e, para além, contribuem de maneira significativa e colaborativa para a construção de outros modos de formação continuada, tendo em vista o direito à educação e à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Silva, N. e Bento (2019) explanam que tais estudos foram realizados em um município capixaba, cujas gestoras de Educação Especial buscam o auxílio do Grufopees-Ufes para planejar e implementar processos formativos para os profissionais da rede municipal. Desse modo, nos estudos em tela, as autoras procuraram 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 educação.

Contextualizadas na rede municipal de ensino de Marataízes/ES, as pesquisas tiveram como participantes os membros da equipe gestora de Educação da Secretaria Municipal de Educação, diretores, pedagogos, professores de sala comum, professores de Educação Especial e pesquisadores da universidade. Os estudos evidenciam as contribuições da pesquisa-ação nos processos vividos, principalmente

na composição de grupos como estratégia para estudo e reflexão, bem como para a elaboração da política de Educação Especial do município em tela.

Tais pesquisas evidenciam a potência da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos processos formativos com outra racionalidade de produção de conhecimento, não mais positivista, mas comunicativa (HABERMAS, 2004), possibilitando a construção de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar por meio da autorreflexão crítica (ALMEIDA, 2010) e, concomitantemente, a formação de todos os envolvidos nesse processo.

> De modo geral, observamos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica nesse âmbito contribui para o desenvolvimento da formação continuada em uma perspectiva que ultrapasse a racionalidade instrumental, ou seja, aquela que durante muito tempo e ainda hoje tem sido realizada a partir de modelos tecnicistas e instrumentalizados, nos quais os participantes, o contexto das práticas e as demandas que emergem não são levados em consideração [...]. Ressalta-se que esse potencial formativo é para todos, ou seja, para os pesquisadores do contexto (profissionais participantes da investigação da rede municipal de ensino de Marataízes) e pesquisadores externos (alunos e professores da Ufes) (SILVA, N., 2019, p. 200-201, grifos nossos).

Desse modo, essa perspectiva de pesquisa-formação contribui para o nosso estudo, pois concordamos que ela pode

> [...] facilitar o processo de transformação docente, tendo como cerne a mudança da prática dos professores, seus contextos institucionais e sociais. Vislumbramos, desse modo, uma prática que, a partir da autorreflexão crítica contemple a dimensão ideológica, política e social do educador como sujeito que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social (ALMEIDA, 2004, p. 70).

Nesse sentido, o gestor/docente é tomado como um profissional que constrói e reconstrói conhecimentos e concepções que sustentarão suas práticas, em um contínuo processo de formação e de transformação. Sobre esse processo, Nóvoa (1997) afirma que a formação de professores não se constrói por acumulação de cursos e técnicas, “[...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, sendo imprescindível nesse processo a valorização da pessoa do professor e dos saberes de sua prática (NÓVOA, 1997, apud SILVA, F., p.74).

Nesses termos, concordamos com Jesus e Breciane (2018) que enfatizam que o potencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a transformação do professor em professor-pesquisador, a partir de um novo olhar sobre o seu contexto, é capaz de

questionar, refletir e aprofundar seus conhecimentos, socializar suas práticas pedagógicas e delinear suas ações.

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

Outro estudo de mestrado que se desenvolveu a partir do Grufopees-Ufes trata-se da pesquisa de Silva, F. (2019). A autora também encontra no dispositivo grupal os modos de constituir a formação continuada de professores no contexto da escola. Trabalhando com um grupo composto por 16 professoras, 2 pedagogos, 2 coordenadoras, 1 diretor, 1 estagiária, 1 cuidadora e 2 auxiliares de alfabetização que atuam no turno matutino de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Serra/ES, a pesquisadora encontrou, na pesquisa-ação colaborativo-crítica, as bases para disparar um movimento que envolveu pesquisa e formação, concomitantemente. No espaço-tempo da universidade, as profissionais “da escola” se reuniam, constituindo-se como grupo de estudo e reflexão, com o intuito de rever concepções e práticas pedagógicas, buscando uma formação continuada que contemplasse a Educação Especial e a inclusão escolar dos alunos PAEE.

> As profissionais pareciam cada vez mais à vontade para dialogar nesse espaço discursivo que a formação proporcionava. É interessante notar que, a partir de um relato de experiência lido, surgiram outros relatos vividos por quem ali estava. E o grupo, fortalecido pela participação de todos, inclusive de uma estagiária que acabara de chegar, passava a refletir criticamente sobre eles. Havia um movimento de autorreflexão colaborativo-crítica: se uma determinada profissional apontava um problema, outra iniciava uma reflexão com apontamentos de possibilidades (SILVA, F., 2019, p. 198).

Destacamos que esse movimento de autorreflexão leva, ao mesmo tempo, à interpretação da realidade e a possibilidades de mudanças (CARR; KEMMIS, 1988). Concordamos, então, com Almeida (2010, p. 53), quando afirma que “[...] o processo de autorreflexão conduz momentos de aprendizagem no espaço-tempo direto da pesquisa”, pois os participantes, inclusive a pesquisadora, estavam envolvidos em processos de aprendizagem grupal.

Nesse contexto, salientamos que a relação existente entre a pesquisa-ação colaborativo-crítica e a formação continuada dos profissionais que atuam tanto na

docência quanto na gestão reconhece o direito que todos os alunos têm à escolarização, remontando à necessidade de propostas formativas pensadas não *para* os docentes/gestores, mas constituídas *com* eles e comprometidas com a ideia de assumi-los como sujeitos de conhecimento, capazes de produzir novas/outras possiblidades educacionais diante do desafio e, ao mesmo tempo, do compromisso ético-político de considerar, em suas práticas, a aprendizagem de todos os sujeitos.

Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa salientam a potência dos grupos autorreflexivos (CARR; KEMMIS, 1988) na construção de propostas e ações políticas de formação continuada nos municípios capixabas (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018; ALMEIDA; CAETANO; ESTEVAM, 2017; ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013; ALMEIDA; ZAMBON, 2016).

As dissertações de mestrado de Carvalho, (2018), Bento (2019), Silva, N. (2019), Silva, F. (2019) e Queiroz (2021) foram desencadeadas pela pesquisa realizada pelo Grufopees-Ufes, em parceria estabelecida entre o grupo de pesquisa e munícipios capixabas. Além dessas, a pesquisa de mestrado de Vieira (2020) aborda os movimentos formativos e políticos da gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo, realizando uma importante análise da trajetória formativa desses profissionais, que são responsáveis pelos processos de formação, desenvolvimento e implementação de políticas públicas, além da gestão de recursos humanos e financeiros da área.

Outros estudos também foram desenvolvidos com/em municípios capixabas, tendo como foco a formação continuada dos gestores de EE — e profissionais da educação — na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE. Desse modo, esse grupo de pesquisa tem assumido uma formação continuada que considera as experiências, as dificuldades e necessidades dos sujeitos envolvidos, que considera, principalmente, a realidade na qual a formação será desenvolvida.

Enxergamos, nos estudos apresentados, que os espaços-tempos de formação continuada apostam na constituição dos grupos para estudos, reflexão, planejamento e avaliação das práticas pedagógicas e da própria formação em si. Nos encontros, o diálogo, a escuta sensível e a autorreflexão se fazem presentes. Salientamos que nossa defesa e aposta se encontram fortalecidas na necessidade de propor uma

formação continuada que realmente possa causar impacto e transformação social, com vistas à inclusão dos alunos PAEE. Entendemos que há muitos desafios que se interpõem nesse processo, no entanto vislumbramos as possibilidades de construir, de forma crítica e colaborativa, novas/outras possibilidades de formação continuada. Apoiamo-nos nas palavras de Moreira (2018, p. 170-171), ao considerar que

> [...] uma epistemologia da formação docente que se contraponha à racionalidade técnica e que possa articular-se com as vidas dos professores nos seus contextos profissionais, no campo das lutas sociais, nas escolas e universidades, ou seja, em relação direta com seus valores, desafios e potências, é ainda um desafio no Brasil. Demanda um alargamento de nossas concepções formativas, de nossas relações com os conhecimentos. Outras relações entre teoria e prática estão sendo gestadas nesta direção.

Nesse contexto, apresentamos no próximo capítulo o referencial teórico e epistemológico no qual esta pesquisa se alicerça.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SOCIAL CRÍTICA E DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA PARA ESTA PESQUISA

Nesta seção apresentamos o referencial teórico-metodológico e epistemológico que sustentou todo o processo desta pesquisa. Procuramos, assim, estabelecer um diálogo com as teorias crítica e do agir comunicativo de Jürgen Habermas, a partir de conceitos que consideramos imprescindíveis para a construção deste processo de investigação.

Jürgen Habermas é considerado um dos mais importantes filósofos e sociólogos do século XX. Nascido em Düsseldorf, Alemanha, no dia 18 de Junho de 1929, cursou Filosofia, Sociologia, História e Literatura e manteve interesse, em toda a sua trajetória acadêmica, pela Psicologia e Economia. Doutor em Filosofia, aos 25 anos, na Universidade de Bonn, foi assistente de pesquisa de Theodor Adorno no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (BANNEL, 2013). Autor de diversos livros,[12] Habermas é considerado um dos últimos representantes da escola de Frankfurt.[13] No conjunto de sua obra, é possível destacar três ideias fundamentais:

> A primeira reside na construção de uma Teoria da Ação Comunicativa; a segunda, na defesa da existência de uma esfera pública, na qual os cidadãos, livres de domínio político, poderiam expor ideias e discuti-las; e a terceira ideia [...] defende que as ciências naturais seguem uma lógica objetiva, enquanto as ciências humanas, – uma vez que a sociedade e a cultura são baseadas em símbolos, – seguem uma lógica interpretativa, seguindo a divisão proposta por Weber (1974) (KOURY, 2015, p. 27-28).

Embora ele se configure como um representante do movimento que convencionou chamar de escola de Frankfurt, sua obra prossegue na tradição frankfurtiana no que se refere à abordagem crítica a respeito das teorias, das ciências e do próprio presente. Mas, ao mesmo tempo, Habermas elabora uma crítica a essa tradição, abrindo, assim, um caminho próprio para o seu pensamento. É possível afirmar que o conjunto dos seus trabalhos "[...] constrói um conhecimento crítico, engajado e revolucionário da construção das ciências sociais" (KOURY, 2015, p. 30).

---

[12] Lógica das Ciências Sociais (1967); Técnica e ciência como ideologia (1968); Discurso filosófico da modernidade; A ética da discussão e a questão da verdade; O futuro da natureza humana; A Teoria do Agir Comunicativo (1981); Consciência moral e agir comunicativo (1983); O passado como futuro (1990).

[13] A Escola de Frankfurt foi uma escola de pensamento filosófico e sociológico, filiada ao Instituto de Pesquisa Social, que nasceu como um projeto de intelectuais vinculados à Universidade de Frankfurt - Alemanha.

Habermas desenvolve, então, sua teoria do agir comunicativo em um diálogo com diversos autores. No entanto, essa teoria não se trata de "[..] um mero amálgama de várias linhas teóricas, mas de um processo extremamente rico de incorporação/ superação" (PINTO, 1995, p. 2). A partir de um diálogo com Marx, Weber, Durkeim, Mead, Lukács, Horkheimer e Adorno, Marcuse e Parsons, Habermas almeja construir um conceito de racionalidade que se fundamenta nos processos de comunicação entre os sujeitos com o intuito de alcançar o entendimento. Desse modo,

> Habermas acredita que, na estrutura da linguagem cotidiana, está embutida uma exigência de racionalidade, pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifestava uma pretensão de ser compreendido, uma busca de entendimento (ARAGÃO,1992, p. 82, apud PINTO, 1995, p. 27-28).

Nesse sentido, o pensamento habermasiano assume lugar fundamental em nosso estudo, uma vez que buscamos romper com os modelos técnicos e práticos de formação (DINIZ-PEREIRA, p. 20) instituídos na formação inicial docente, tendo como cerne as ciências positivistas, que prevalecem na formação continuada. Assim, nosso esforço tem sido colaborar com a formação continuada de gestores de Educação Especial, de modo a disparar um processo formativo que não se encerra em si mesmo, mas que objetiva a reflexão colaborativo-crítica e a emancipação dos sujeitos. Na perspectiva de formação crítica, esse sujeito é tomado como pesquisador crítico de sua prática, que levanta problemas e busca compreender a realidade para transformá-la.

Nesse contexto, Habermas realiza uma crítica contundente às ideias positivistas, que considera ciência apenas os conhecimentos cunhados a partir da racionalidade técnica, positivista e instrumental. A racionalidade instrumental é considerada como uma racionalidade atrofiada, de caráter técnico e acrítico, que inviabiliza a autorreflexão, servindo, portanto, a processos de dominação (ALMEIDA, 2004).

Ao analisar a crítica da racionalidade instrumental assumida por Habermas, Koury (2015, p. 32) advoga que tal crítica só ganha sentido pleno se acompanhada de uma ampliação do conceito de racionalidade. "Só é possível criticar o predomínio da racionalidade instrumental se o critério da crítica se situa em um conceito de razão que vá além da relação entre meios e fins".

Desse modo, Habermas funda uma nova teoria, propondo um salto paradigmático: denominada teoria do agir ou da ação comunicativa, fundamenta-se nesta nova racionalidade que abandona a relação sujeito-objeto — cunhada pelo Iluminismo no séc. XVIII, na forma da razão científica, com caráter unificador da relação de sujeito solitário e dominante sobre um objeto dominado — por uma relação sujeito-outro sujeito. Nesse sentido, o conceito de agir comunicativo "[...] refere-se à interação entre pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação e que, por meios verbais ou extra verbais, estabeleçam entre si uma relação" (HABERMAS, 1987, p. 124).

A racionalidade comunicativa é compreendida como a disposição do sujeito em dialogar e agir. Ao passo que faz isso, que se coloca nesse lugar, abre-se à análise e à avaliação do outro. Assim, a ação comunicativa envolve o estabelecimento de acordos entre as pessoas (sujeitos) quanto às condições ideais para o entendimento mútuo (HABERMAS, 1989).

Tais condições são apontadas, pelo próprio autor, como um "espaço/tempo" onde/quando todos os sujeitos envolvidos na ação comunicativa (discursiva) tenham condições iguais de fala, sem coerção ou coação; onde não haja predominância das ideias ou argumentos de um sobre o outro; onde, a partir da exposição de seus argumentos, seja possível gerar consensos, pois nesse "espaço", há um interesse mútuo. O interesse, nesse caso, é pautado no coletivo, não no individual. Desse modo, ainda que os sujeitos tenham diferentes ideias e experiências, é o objetivo comum que vai propiciar a constituição de um grupo e/ou comunidade, conforme aponta Habermas (2012, p. 38):

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

Ao conceber a racionalidade comunicativa, Habermas assume a concepção de racionalidade como um processo que se desenvolve na intersubjetividade, ou seja, que se encontra centrada no sujeito, dotado de linguagem. Assim sendo, a linguagem deve ser entendida como recurso pragmático de representação humana.

> Os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer como membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constituem e mantém co-originariamente a identidade do indivíduo e do coletivo (HABERMAS, 1990, p. 151).

Desse modo, a teoria do agir comunicativo de Habermas nos fornece elementos imprescindíveis no modo de pensarmos a formação continuada, pois consideramos possível e imprescindível estabelecermos processos comunicativos, nos quais todos os sujeitos possam se manifestar livremente, sem coerção e impedimentos, a fim de buscar entendimento mútuo sobre um objetivo comum: sua própria formação e a de outros, de forma reflexiva e crítica. Assim, a racionalidade comunicativa representa um novo modo de estar e de agir no mundo, possibilitando a construção de um agir comunicativo (HABERMAS, 2012) no qual se estabelece uma relação entre os sujeitos envolvidos, em um espaço de discurso, reflexão e entendimento mútuo, por meio do consenso.

Destacamos que o conceito de consenso está longe de ser estático ou definitivo. Os consensos firmados são provisórios, em favor de um bem comum e de um entendimento mútuo entre os sujeitos envolvidos na ação comunicativa. Assim,

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

Entrementes, Carr e Kemmis (1988) afirmam que a teoria crítica e a comunicativa cumprem a finalidade de auxiliar os grupos sociais a reconhecerem tanto as suas limitações ideológicas, quanto as possibilidades de ação política, no sentido de eliminar as relações irracionais e injustas. Dessa forma, concordamos que a teoria habermasiana alicerça a nossa aposta em uma perspectiva de formação constituída a partir de *espaços discursivos* e da construção de *grupos de estudo-reflexão* com os gestores de Educação Especial, que buscam a emancipação dos envolvidos no processo.

Nesses termos, identificamos, nas teorizações de Habermas, conceitos que fundamentam nossa pesquisa, pois pretendemos vivenciar, juntamente com os participantes, o agir comunicativo, a fim de fundar consensos, pela via da ação

comunicativa e da autorreflexão organizadas que se fazem presentes no grupo de Estudo-Reflexão (ALMEIDA, 2010), considerando que

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

Apoiamo-nos em Almeida (2019) ao postular que, na perspectiva teórico-filosófica aqui assumida, a da racionalidade comunicativa, os sujeitos interagem em processos discursivos de entendimento mútuo, que "[...] lhes permitem relacionar-se com o objeto e construir conhecimentos a partir do agir comunicativo" (ALMEIDA, 2019, p. 56).

Considerando Habermas como referencial e o uso da linguagem como modo de desenvolver posturas mais autônomas e emancipatórias, reconhecemos nessas teorizações fundamentos que possibilitam uma formação continuada pautada na racionalidade comunicativa, na autorreflexão, tendo como perspectiva a inclusão escolar dos alunos PAEE.

Nesses termos, temos encontrado no Grupo de Estudo-Reflexão as bases e os modos para a construção da formação continuada em uma perspectiva crítica, que possibilita a reflexão sobre a prática de seus participantes. Nossa aposta tem sido viabilizar a formação continuada do gestor de Educação Especial, pela via desse tipo de grupo, que tem como base a teoria crítica (HABERMAS, 1975, 2013,), a ação comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012,) e a autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988).

O grupo de estudo-reflexão é constituído por um coletivo de pesquisadores externos (da universidade) e pesquisadores participantes (coautores) que lançam mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios norteadores de todos os dispositivos e estratégias, constituindo-se como um grupo autorreflexivo, comprometido em organizar suas ações: organização dos processos de conscientização e de aprendizagem do grupo; reflexão crítica de conceitos e concepções; aprofundamento teórico por meio do estudo e da reflexão (ALMEIDA, 2016), tendo como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988), as funções mediadoras

na relação teoria e prática (HABERMAS, 1975, 2013) e na racionalidade comunicativa (1987, 2012).

Desse modo, a teoria crítica e os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica estão imbricados no processo de investigação e formação aqui indicado. Ao propormos um processo de autorreflexão, pela via de constituição de comunidades autocríticas (CARR; KEMMIS, 1988), apostamos na pesquisa-ação colaborativo-crítica e em suas concepções teórico-metodológicas, como possibilidade para construção da formação continuada dos gestores da Educação Especial. Isso em uma perspectiva crítica, que considera os gestores como sujeitos de conhecimento no movimento de formação continuada considerado contra-hegemônico, cujo objetivo central é a emancipação e transformação das práticas pedagógicas e sociais. Nesse sentido, Carr e Kemmis (1988, p. 41) defendem a ideia de que

> [...] o desenvolvimento de [...] uma teoria crítica da educação deve estar intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento profissional dos professores. A maior autonomia e responsabilidade profissional requer que professores construam por eles mesmos uma teoria educacional por meio da reflexão crítica sobre seu próprio conhecimento prático.

Nesses termos, a pesquisa-ação colaborativo-crítica trata-se de um pressuposto teórico, metodológico e epistemológico para a formação continuada na perspectiva crítico-emancipatória. Cumpre destacar que outros pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, caros ao nosso estudo, como a escuta sensível (BARBIER, 2010), serão abordados no próximo capítulo. De igual modo, alguns conceitos habermasianos, quais sejam: as funções mediadoras da teoria e prática, a ação comunicativa e a autorreflexão, serão aprofundados na medida em que o texto e o processo de análise avançam.

4.1 OS ESPAÇOS DISCURSIVOS

O discurso apresentado por Habermas (2004) encontra sua forma na ação/situação de comunicação entre sujeitos, em que a argumentação se presentifica na busca por possibilidades consensuais a partir do entendimento estabelecido entre eles, o que Habermas define como *entendimento mútuo*, entendimento entre os sujeitos.

Almeida (2019) nos esclarece que o discurso pode ser compreendido como o ambiente de argumentação, por meio do qual os sujeitos envolvidos em uma ação

comunicativa expressam seus planos e suas vontades, não de forma individual e/ou egoísta, mas de modo intersubjetivamente partilhado. A autora enfatiza que “[...] no pensamento de Habermas (2003) o discurso é um momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido [...]”. Com base nessa compreensão, consideramos os sujeitos desta pesquisa, atores e autores de todo o processo, como sujeitos capazes de linguagem, argumentação e comunicação, pois, “Na perspectiva da racionalidade comunicativa, os atos comunicativos assumem pertinência na busca pelo entendimento e pela produção de conhecimento” (ALMEIDA, 2019, p. 35).

Nesses termos, dois tipos de discurso são enfatizados por Habermas: o discurso argumentativo e o discurso comunicativo. Nesse sentido, Almeida (2019) afirma que, a partir do discurso comunicativo, em um ambiente favorável à argumentação, os sujeitos podem chegar a um consenso em prol de um objetivo comum. O discurso, então, apresenta-se como o processo de comunicação intersubjetiva, cujos participantes encontram um ambiente favorável para expor seus argumentos. Esse tipo de possibilidade de comunicação é chamado de “atos de fala” e, na realização desses atos (sejam eles orais, sejam escritos), denominados *espaços discursivos*, tem-se a possibilidade de estabelecer consensos que se fundamentam racionalmente.

De acordo com Almeida (2019, p. 73), os espaços discursivos nos dão a “[...] possibilidade de constituir uma comunidade intersubjetiva com base na fala argumentativa”. Assim, eles acontecem de diferentes modos e em diferentes contextos, não nos cabendo limitar a um espaço único as possibilidades de argumentação e trocas que os coautores realizam. Esclarecemos que a fala argumentativa e os atos de fala estão presentes na comunicação oral e escrita. Desse modo, os espaços discursivos envolvem todas as ações discursivas, sejam elas na comunicação verbal oralizada, sejam em registros de escritas de seus participantes.

Carvalho (2018, p. 55), apoiada em Almeida (2010), afirma que os espaços discursivos 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.

Tais espaços se constituem em uma estratégia discursiva para o levantamento e negociação das demandas oriundas do contexto de todos os participantes, movidos por um interesse comum: a formação continuada como possibilidade de transformação das práticas pedagógicas e de ações na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE.

Nessa concepção, o levantamento e negociação de demandas é conduzido com os coautores da pesquisa em todo o processo e, apesar de termos previamente uma temática definida para a realização desta pesquisa (formação continuada na perspectiva da inclusão escolar), foi a partir da escuta e da negociação que o problema de pesquisa foi tomando forma, as ações foram planejadas e replanejadas, sempre na busca pelo consenso, compreendendo que esse não é definitivo. Ao contrário, o consenso, conforme Habermas, é provisório, pois trata-se de uma decisão democrática sobre um determinado encaminhamento, ideia ou posicionamento. Tampouco significa uma decisão e/ou opinião unânimes. O consenso provisório e a busca por ele significam um entendimento mútuo dos participantes da ação comunicativa sobre algo em um dado momento, podendo ser revisitado e revisto de forma dialética e democrática (ALMEIDA, 2010).

Entrementes, o levantamento e a negociação de demandas se fazem presentes no processo investigativo como movimento das espirais cíclicas e reflexivas da pesquisa-ação (CARR, 2019), que não acontece de forma linear, mas em um movimento espiralado, que pressupõe planejamento, ação e reflexão.

4.2 O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO E SEUS PRESSUPOSTOS

O grupo de estudo-reflexão é constituído de um coletivo de pesquisadores da universidade e das redes de ensino que lançam mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios norteadores de todos os dispositivos e estratégias. Constitui-se como um grupo autorreflexivo, comprometido em organizar suas ações: organização dos processos de conscientização e de aprendizagem do grupo; reflexão crítica de conceitos e concepções; aprofundamento teórico por meio do estudo e da reflexão (ALMEIDA, 2016), tendo como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autorreflexão organizada

(CARR; KEMMIS, 1988) e as funções mediadoras entre a teoria e prática (HABERMAS, 2012).

A nomenclatura grupo de estudo-reflexão, como utilizamos atualmente, foi apresentada pela primeira vez por Almeida (2016). Em 2004, a autora se utilizou dessa opção teórico-metodológica na realização da pesquisa-formação empreendida nos estudos do mestrado. Nessa ocasião, “A proposta, acolhida pelos profissionais, configurou-se no **Grupo de Estudo e Reflexão Movimento**, no qual participavam oito professoras e a pedagoga de 1ª a 4ª séries, a coordenadora, duas professoras do laboratório pedagógico e a diretora” (ALMEIDA, 2004, p. 74). A partir de então, como resultado de um longo percurso de estudos e pesquisas, a autora define esse tipo de grupo pelas características conceituais que ele apresenta. O Grupo de Estudo-Reflexão traduz um novo/outro modo de conceber os processos formativos, bem como a pesquisa educacional.

Concordamos com Carr e Kemmis (1988, p. 168), ao postularem que “[...] as abordagens positivista e interpretativa da pesquisa educacional foram inadequadamente justificadas [ao longo dos anos] e que essa pesquisa deve assumir a forma de ciência social crítica”, que, para além de buscar explicar (característica da abordagem positivista, de cunho técnico-instrumental) ou compreender (característica da abordagem interpretativa, de cunho prático), tem o propósito de transformar a educação.

Se, por um lado, temos abordagem técnica e prática, a ciência educacional crítica propõe uma forma de pesquisa educacional concebida como uma análise crítica, participativa e colaborativa, que considera a ação social dos participantes de todo o contexto educacional (gestores, professores, alunos, famílias), seus entendimentos e valores educacionais e educativos. Nesse sentido, “[...] a pesquisa educacional crítica não se trata de uma investigação sobre a educação, mas na e para a [transformação] da educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 168, tradução nossa).

Habermas argumenta que as ciências produzem diferentes tipos de conhecimento, servindo a variados “interesses humanos”. Esclarece que existem três desses "interesses constitutivos do conhecimento”, cada um dando origem a uma forma diferente de ciência: há um “interesse técnico-instrumental” em controlar o mundo da

natureza, que é constitutivo das ciências empíricas e que produz conhecimento explicativo da natureza mundo; um “interesse prático” em entender as tradições culturais que moldam o mundo social que dá origem às “ciências históricas – hermenêuticas”, que, por sua vez, produzem um conhecimento interpretativo da vida social; e, finalmente, Habermas postula que há um “interesse emancipatório”, que consiste em uma forma de autoconhecimento adquirido pela via da autorreflexão, que permite que os indivíduos tomem consciência das raízes históricas e ideológicas em que se baseiam sua compreensão da realidade e das práticas sociais (RIBEIRO, 2015).

A partir dessa conscientização que a autorreflexão possibilita, os indivíduos podem pensar e agir de maneira racional, ou seja, usando a razão/racionalidade. Habermas (1988), então, reconhece a razão como “[...] principal recurso – senão o único – de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas” (MUHL, 2011, p. 1036). Assim, os interesses que orientam a razão humana são técnico-instrumentais, práticos e emancipatórios. Para o filósofo, é o interesse emancipatório que conduz o ser humano à busca imanente por liberdade e autonomia.

Desse modo, o interesse emancipatório é o ponto-chave para a transformação social e, por sua vez, não está desvinculado dos demais interesses. Pelo contrário, os interesses técnico-instrumental e prático devem convergir para o interesse emancipatório. Para que isso ocorra, faz-se necessária a autorreflexão na ação comunicativa entre os sujeitos, retomando, nesse processo, o caráter indissociável da relação teoria e práxis.

Nesse contexto, a pesquisa-ação colaborativo-crítica cumpre o papel de fornecer os recursos teórico-metodológicos para a realização de uma pesquisa educacional pautada no interesse emancipatório da teoria social crítica, que busca ir além das abordagens técnica e instrumental (positivista) e prática (interpretativa) das pesquisas educacionais (CARR, 2019).

Inferimos, assim, que a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma perspectiva teórico-metodológica a serviço do interesse emancipatório da teoria social crítica no que se refere à pesquisa educacional que, para além da explicação e compreensão, tem

como interesse a transformação, ou seja, a emancipação humana. Seus atores/participantes constituem uma comunidade autocrítica e seguem uma espiral cíclica de autorreflexão que envolve planejamento, ação, reflexão.

Conforme nos aponta Carr (2019), esse tipo de pesquisa-ação apresenta os seguintes pressupostos:

a) **visa a transformar** tanto a prática, quanto o próprio profissional, transformando as maneiras pelas quais eles entendem suas práticas e as situações sociais em que tais práticas são conduzidas;

b) **é colaborativa e participativa**: não é uma forma de pesquisa que possa ser realizada por um grupo de indivíduos (pesquisadores) e um outro (sujeitos). Ao contrário, envolve os próprios participantes para “pesquisar” suas próprias práticas, seu conhecimento e compreensão de sua prática e de como esse conhecimento influencia ou restringe sua ação;

c) **é reflexiva e interpreta a “Ação” como “Práxis”,** que é o tipo de ação comprometida e informada, que, refletindo em seu caráter e consequências, transforma as ações e as ideias em entendimentos. Assim, é um modo reflexivo de investigação no qual teoria e prática são vistas como partes mutuamente constitutivas de um todo unificado;

d) **envolve o pensamento dialético** que, de maneira crítica e reflexiva, se concentra em revelar e transcender as contradições que emergem dos dualismos e oposições existentes, como “saber e fazer”, “ação e pesquisa”, “teoria e prática”;

e) **é crítica**, no sentido de buscar capacitar os participantes a se tornarem mais críticos sobre suas práticas sociais historicamente formadas e incorporadas e, portanto, sempre vulneráveis às distorções ideológicas;

f) **é emancipatória**, na medida em que busca libertar pessoas das estruturas sociais e irracionais impostas, que limitam as suas oportunidades de serem sujeitos racionalmente autônomos, mais abertos à análise crítica e à reflexão.

Nesses termos, afirmamos que o Grupo de Estudo-Reflexão se alicerça nesses princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma perspectiva epistemológica que sustenta nosso modo de conceber a pesquisa educacional e a formação continuada pela via do grupo. Portanto, o que a torna potente como “pesquisa” não é o uso de um “método” diferente de pesquisa, mas o fomento do tipo de espaço comunicativo no qual os profissionais envolvidos podem reconstruir crítica e reflexivamente sua *práxis*. E o que torna a pesquisa-ação crítica em “colaborativa” não é apenas o fato de exigir que um grupo de pesquisadores trabalhe juntos, em colaboração.

Dessa forma, a colaboração se dá na ação comunicativa, no sentido de exigir participação ativa de todos, nessa ação, como postulado por Habermas (2004), na qual todos os participantes, tomados como sujeito de linguagem, encontram um ambiente livre de restrições ou coações para expor seus argumentos, interesses e conhecimentos, o que torna possível os processos de autorreflexão, conscientização, organização da aprendizagem e da ação.

A seguir, com base nos estudos realizados, elaboramos um quadro cujo interesse é apresentar de forma sistematizada as bases e características do grupo de estudo-reflexão.

Quadro 2 – O grupo de estudo-reflexão e suas bases teórico-metodológica e epistemológica (continua)

Quais os pressupostos?	Espirais cíclicas e reflexivas da pesquisa-ação e autorreflexão organizadas (CARR; KEMMIS, 1988); funções mediadoras da relação entre teoria e prática (HABERMAS, 2000): elaboração ou formação dos teoremas críticos; organização da aprendizagem; e condução da luta política (organização da ação)
Quem são os autores do processo?	Formado por um coletivo de pessoas (mais de um): pesquisador(es) acadêmico(s), da universidade e pesquisadores participantes (do contexto) que se unem e, no decorrer do processo, vão encontrando objetivos comuns. São considerados atores e autores de conhecimento

Quadro 2 – O grupo de estudo-reflexão e suas bases teórico-metodológica e epistemológica (continuação)

O que fazem?	A constituição de um grupo pode levar meses, em um constante ir e vir. Na medida em que vão se constituindo como grupo, os atores do processo, pesquisadores externos e do contexto vão encontrando objetivos comuns a todos no grupo (CONTRERAS, 2012). Os interesses individuais vão dando lugar aos interesses comuns ao grupo, em um processo contínuo de comunicação, de negociação de demandas, de administração de conflitos e tensões de argumentação, que busca por consensos provisórios. É necessário um movimento constante e espiralado de planejamento, ação, reflexão e ação. Em todo momento, os participantes são instigados a trazer à tona as concepções que muitas vezes estão ocultas à consciência e impossibilitam mudança. Essa ação, na busca por mudança de concepções, Carr e Kemmis (1988) denominam de elaboração de teoremas críticos, que se constitui na primeira função mediadora da relação teoria e prática (HABERMAS, 2000)
Como fazem?	A partir da elaboração de teoremas críticos, a aprendizagem é organizada pelo próprio grupo, mediante processos de reflexão, ação e reflexão de seus atores. Isso vai se constituindo com o aprofundamento da literatura científica por meio da leitura de textos, sínteses e reflexões individuais e coletivas; com o adensamento teórico no diálogo e com a reflexão crítica da prática vivida e da produção de conhecimento. Esse movimento consiste na segunda função mediadora da relação teoria e prática: organização da aprendizagem (HABERMAS, 2000). Temos, então, o terceiro elemento da relação teoria e prática, que corresponde à construção de estratégias de mudança. Trata-se da condução da luta política (HABERMAS, 2000) ou organização da ação, que podemos considerar como uma busca de transformação, sempre com vistas à emancipação humana. Assim, alicerçado em seus pressupostos, o grupo utiliza estratégias de aproximação, de organização da aprendizagem, de avaliação e de organização da ação
O que buscam?	Buscam interesses que, na medida em que vão se constituindo como grupo, passam a ser negociados, privilegiando os coletivos e não individuais. Defendem sempre o entendimento mútuo e a produção de conhecimento. Desse modo, formam comunidades autocríticas, comunicativas e autorreflexivas
Qual racionalidade?	Racionalidades crítica (HABERMAS, 1975, 2013) e comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012). Todos têm liberdade para expor seus pensamentos, suas ideias e argumentos, sem coerção. Os atos de fala, ou comunicativos, são oportunizados a todos, tanto de modo oral, quanto escrito. Há busca pelo entendimento mútuo e pelos consensos provisórios
Como se dá a relação ensino e aprendizagem no/do grupo?	A relação acontece de forma dialógica, horizontalizada e não hierarquizada. Todos os participantes são tomados como sujeitos de conhecimento. A autorreflexão crítica se dá de forma individual, coletiva e colaborativa, partindo das experiências vividas e de conceitos constituídos por todos, sem nenhuma distinção. Cada encontro é conduzido por um mediador, que faz parte do próprio grupo
E o planejamento dos encontros?	O planejamento é construído com todos os participantes: as temáticas a serem estudadas, quem será o mediador, o horário e local, as datas e as demais ações que emergem do processo são definidos coletivamente

Quadro 2 – O grupo de estudo-reflexão e suas bases teórico-metodológica e epistemológica (conclusão)

Há registros?	Todos os encontros são registrados (relatório, gravação em áudio e/ou vídeo e fotografias)
Há avaliação?	O processo é avaliado o tempo todo, por todos os participantes, em um movimento espiralado de reflexão-ação-reflexão
O que se almeja?	Implicação dos sujeitos-autores; emancipação dos sujeitos e transformação das práticas sociais; conscientização e organização da ação para uma conduta política eficaz; formação reflexiva e crítica; e também tornar o sujeito pesquisador de suas práticas para transformá-las

Fonte: Elaboração da autora, com base nos estudos de Almeida (2004, 2010, 2016, 2019) nas produções do Grufopees-Ufes e na constituição desta pesquisa.

A partir dessas bases, apostamos em uma perspectiva de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, de modo a construir conhecimento de forma coletiva e dialogada, cujo interesse central é a transformação das práticas sociais. Compreendemos que esse modo de conceber o conhecimento, a pesquisa e a formação de todos esses atores/autores do processo – integrantes do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial de Serra/ES (Gergees-Serra/ES) – tem como foco a emancipação, de forma a transformar os sujeitos em sua maneira de ver, de sentir e de estar no mundo. Defendemos a construção de um sistema educacional inclusivo, bem como de uma sociedade que conceba a inclusão como princípio (AINSCOW, 2009) para os estudantes PAEE e todos os demais.

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

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, considerando que esse tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Nesse sentido, entendemos que essa abordagem apresenta uma preocupação com elementos sociais e culturais, estabelece um contato direto entre pesquisador e sujeitos e também se aplica nas intervenções no contexto da escola e da sua prática pedagógica que, em nosso caso, se refere à proposta de um processo de formação continuada em contexto (ALMEIDA, 2015).

Este capítulo aborda a perspectiva teórico-metodológica assumida neste estudo: a ***pesquisa-ação colaborativo-crítica***. Em diálogo com os pressupostos habermasianos, suas bases estão alicerçadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes. Desse modo, essa escolha teórico-metodológica contribui com a investigação realizada no desenvolvimento dos trabalhos e no processo de produção dos dados. Em nosso estudo, buscamos em Carr e Kemmis (1988) inspiração para alcançar nosso objetivo.

Nesse sentido, Jesus (2005) argumenta em favor da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois esta promove o encontro entre as pessoas, a formação em contexto, a troca de experiências, a relação entre teoria e prática e a composição de redes de colaboração entre os sujeitos envolvidos.

A pesquisa-ação, entendida por Almeida (2004) como uma forma de indagação autorreflexiva, que empreende os participantes em situações sociais, propõe-se a “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174, tradução nossa).

Ainda nessa percepção, a pesquisa-ação crítica, de acordo com Carr e Kemmis (1988), compreende a condição de que a temática de investigação consista em um tema da prática social. Na pesquisa aqui realizada, a formação continuada de professores e demais profissionais da educação do sistema municipal de ensino de Serra/ES tem como meta a escolarização dos alunos PAEE atendidos pelas escolas.

Apostamos na escolha teórico-metodológica porque se trata de um processo de reflexão que exige a participação do pesquisador na ação social que se investiga e, ainda, que os participantes se convertam investigadores (CARR; KEMMIS, 1988) e, também, pelo caráter formativo que a pesquisa-ação colaborativo-crítica apresenta, pois seus pressupostos defendem que não se faz pesquisa *sobre* os outros, mas *com* os outros (BARBIER, 2010).

Nesse movimento de fazer pesquisa *com* o outro, é necessário dar lugar à **escuta sensível** (BARBIER, 2010). Esse tipo de *escuta* busca ouvir o outro em sua totalidade de sentidos e expressões. Não se trata de "ouvir" o que o outro fala, pela via da linguagem oral apenas, mas de estar atento a todas às manifestações de comunicação, utilizando para isso todos os sentidos (a audição, o tato, a visão, o olfato e o paladar).

Concordamos com Barbier (2010, p. 98), ao afirmar que "[...] Uma pessoa só existe pela existência de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade, em permanente interação". Desse modo, entendemos que estar *com* o outro significa estar com tudo o que trazemos e tudo o que somos: nossas crenças, ideias, histórias e trajetórias que se explicitam por meio da fala e/ou do silêncio; da participação e/ou da aparente dispersão; da abertura com sorrisos e/ou de uma expressão de descontentamento; e de todas as manifestações de comunicação, compreendendo que esta não se reduz à expressão oral, da mesma forma que a escuta não significa "ouvir sons". É preciso, portanto, mais muito mais do que isso: "[...] a escuta sensível se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa" (BARBIER, 2010, p. 96)

Nesse sentido, apostamos no diálogo e na colaboração entre pesquisadores da universidade (pesquisadores acadêmicos) e a equipe gestora de Educação Especial da Sedu-Serra/ES (pesquisadores do contexto, coautores do processo), buscando sempre uma crítica propositiva que, na pesquisa-ação, ocorre nas ações intersubjetivas, partilhadas entre esses sujeitos com a prática dessa escuta.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar, além de nossa escolha teórico-metodológica, os movimentos da pesquisa, seus participantes, os instrumentos, as estratégias e a forma como os dados foram tratados e analisados.

Como o nosso objetivo central consistiu em colaborar com a construção de um grupo de estudo-reflexão da gestão da Educação Especial de Serra/ES, visando a fortalecer/potencializar a formação continuada desses profissionais no município em tela, para melhor compreensão desse processo, o delineamento desta pesquisa configurou-se em movimentos que trazemos a seguir. Destacamos que esses movimentos são apresentados de forma ordenada para que haja compreensão do processo da pesquisa. No entanto, eles acontecem de forma concomitante, obedecendo ao movimento das espirais cíclicas da pesquisa-ação.

5.1 PRIMEIRO MOVIMENTO –- COMPREENSÃO DO CONTEXTO: ESCUTA, NEGOCIAÇÃO DE DEMANDAS E CONSTITUIÇÃO DA PARCERIA COM O MUNICÍPIO

Conforme já mencionado, esse processo de pesquisa é desencadeado por uma pesquisa anterior e ambas são frutos de um projeto maior empreendido pelo Grufopees-Ufes. Os projetos de pesquisa e extensão, respectivamente intitulados “Formação de Profissionais da Educação: Perspectivas e Práticas para Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial” (Registro PRPPG nº 8561/2018) e “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” (nº 239), funcionam como um “guarda-chuva” que direciona e possibilita nossas ações a partir dele.

Das ações formativas planejadas e desenvolvidas pelo Grufopees-Ufes destacamos, o Curso de Extensão “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a Autorreflexão Colaborativo-Crítica como Possibilidade”. A esse curso encontra-se vinculada a pesquisa-formação realizada no município. Por participar dessa potente ação de extensão, todos os participantes, inclusive nós, recebemos o certificado emitido pela Proex-Ufes.[14]

Como parte dessa ação de extensão realizada de forma colaborativa, o grupo de pesquisa e as redes de ensino estabelecem a parceria oficializada por um termo, construído colaborativamente, considerando as demandas que emergem das redes de ensino e as do grupo de pesquisa, mantendo sempre as perspectivas teórico-metodológica e epistemológica adotadas pelo Grufopees-Ufes. O termo foi concluído

[14] Apresentamos o certificado recebido por todas as participantes desta pesquisa no Anexo C.

e assinado pela então subsecretária pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Serra – ES,[15] tendo em vista o diálogo e a busca pelo consenso provisório a partir dos interesses em questão (HABERMAS, 2012).

Esse movimento abarcou também um processo de escuta sensível (BARBIER, 2010) e negociação de demandas. Como mencionado, realizamos um levantamento documental na Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES que versa sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na gestão, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE e demais documentos que tratam da estruturação e organização do setor de Educação Especial.

Nesse processo de escuta das gestoras, levantamento e negociação das demandas, apresentação dos pressupostos do Grufopees-Ufes e discussão do Termo de Parceria, foram realizados dois espaços discursivos: o primeiro, na universidade, em março de 2019; o segundo aconteceu no mês seguinte, em de abril do mesmo ano.

Como mencionado, dávamos os primeiros passos em nossa caminhada na universidade e no grupo de pesquisa e, diante da demanda apontada pelas gestoras de Educação Especial de Serra/ES, de forma concomitante e cíclica, iniciamos um movimento de compreensão e colaboração do/com o contexto e as gestoras-coautoras da pesquisa, que perdurou de fevereiro de 2019 (quando tivemos o primeiro contato com as gestoras no encontro realizado pelo Grufopees-Ufes, na universidade) a dezembro de 2020 (ocasião em que realizamos o último espaço discursivo com as gestoras, no setor de Educação Especial da Sedu-Serra/ES).

5. 1. 1 As participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Secretaria de Educação do município de Serra/ES, com foco nos profissionais que atuam na Gerência de Educação Especial, setor que faz está vinculado à Subsecretaria Pedagógica, como foi possível observar no organograma da Sedu-Serra/ES.

Essa gerência conta com uma (um) líder (gerente), nomeada (o) pelo Executivo), e as(os) demais profissionais que atuam no setor exercem função, denominada pela

[15] A verão final do Termo de Parceria encontra-se no Anexo B.

legislação, de assessoras(es) pedagógicas(os). O gerente e as assessoras pedagógicas que atuaram nesse setor no período de 2019-20 são as coautoras centrais de nossa pesquisa. São todas profissionais que compõem a Equipe Gestora de Educação Especial do município (período de 2019 e 2020) a quem nos referimos como pesquisadores do contexto.

Apresentamos esse grupo no quadro a seguir, informando cargo, função exercida, formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação), tempo na docência, bem como o tempo de atuação na gestão da Educação Especial. No quadro e na identificação dos dados, faremos a distinção da função conforme consta na legislação municipal: gerente de Educação Especial e assessoras pedagógicas. Nos demais momentos da escrita, referimo-nos a todas como gestoras de Educação Especial.

As gestoras de educação especial escolheram que seriam identificadas com nomes de “pedras preciosas”, como um símbolo de força, de valor e de resistência: todas(os) que trabalham em prol da inclusão são fortes, resistentes e de especial valor para a educação.

Quadro 3 – Identificação das participantes da pesquisa: coautoras-pesquisadoras do contexto (continua)

Identificação	Cargo efetivo no município	Função exercida na Sedu-Serra/ES	Formação inicial/ Graduação	Formação continuada Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)	Tempo de docência	Tempo de atuação na gestão de Educação Especial
Alexandrita	Professora MaPA - Séries Iniciais	Assessora pedagógica de Educação Especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Docência de Nível Superior, e em Educação Especial e Inclusiva	10 anos	1 ano

Quadro 3 – Identificação das participantes da pesquisa: coautoras-pesquisadoras do contexto (continuação)

Ametista	Professora MaPA - Séries Iniciais	Assessora pedagógica de Educação Especial (gestora)	Pedagogia com habilitação em magistério, em Educação Especial e em Gestão Educacional	Pós-graduação (*Lato Sensu)* em Educação Inclusiva; Pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	15 anos	1 ano
Cristal	Professora MaPB – Arte	Assessora pedagógica de Educação Especial (gestora)	Artes Visuais	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em LIBRAS	9 anos	10 meses
Diamante	Professora MaPA - Séries Iniciais ou Educação Infantil	Assessora pedagógica de Educação Especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu)* em Psicopedagogia; dm Educação Especial na perspectiva inclusiva e em Educação Infantil Pós-graduação (*Stricto Sensu)*: Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	26 anos	5 anos (4 anos em outro município da RMGV)
Esmeralda	Professora MaPA - Educação Infantil	Assessora administrativa na Educação Especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Gestão Institucional	40 anos	1 ano
Jade	Professora MaPA - Séries Iniciais ou Educação Infantil	Assessora pedagógica de Educação Especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu)* em Educação Especial	31 anos	10 anos
Rubi	Professora MaPA - Educação Infantil	Gerente de Educação Especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Psicopedagogia e em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado	14 anos	5 anos (2 anos em outro município da RMGV)
Safira	Professora MaPA - Séries Iniciais	Assessora pedagógica de Educação Especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Alfabetização e Letramento; e em Psicopedagogia	12 anos	10 meses

Quadro 3 – Identificação das participantes da pesquisa: coautoras-pesquisadoras do contexto (conclusão)

Tanzanita	Professora Educação Especial - Deficiência Intelectual	Assessora pedagógica de educação especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Psicopedagogia e em Psicanálise Infantil	25 anos	8 anos
Turmalina	Professora MaPA - Séries Iniciais	Assessora pedagógica de educação especial (gestora)	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Educação Especial, em Psicopedagogia e em Administração.	28 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Encontramos nesse quadro um grupo homogêneo no que diz respeito à formação inicial e heterogêneo quanto ao tempo de atuação na docência e na gestão de Educação Especial. Todas as gestoras possuem formação inicial e continuada na área da educação e experiência na docência que vai de 9 a 40 anos. Trata-se de um grupo de dez professoras que vão, no exercício de suas funções, se constituindo como gestoras de Educação Especial no município de Serra, numa trajetória que varia de pouco tempo, dez meses, a maior tempo: dez anos. Ao olharmos para esse quadro, notamos que o município de Serra/ES apresenta uma característica diferenciada em relação a muitos outros, por terem constituído um setor de Educação Especial, cujas profissionais que nele atuam possuem formação inicial e continuada na área da Educação – e da Educação Especial (*lato e stricto sensu*).

No período inicial da pesquisa, entramos em contato com outros atores que, naquele momento, exerciam funções de gestão na Secretaria. Consideramos que tiveram participação indireta, mas não de menor importância, neste processo. Trazemos também a identificação desses sujeitos por terem participado da pesquisa, ainda que por um breve momento.

Quadro 4 – Identificação das participantes indiretas da pesquisa

Cargo efetivo no município	Nome Fictício	Função de gestão exercida na Sedu-serra/es	Formação inicial/ Graduação	Formação continuada Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)	Período atuação na função
Jaspe	Professora MaPB - Língua Portuguesa	Gerente de formação	Letras-Português	Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Literatura Contemporânea; Pós-graduação (*Stricto Sensu)*: Mestrado e Doutorado em Letras	2019
Sardônica	Professora séries iniciais e pedagoga	Subsecretária pedagógica	Pedagogia	Pós-graduação (*Lato Sensu)* em Gestão Escolar; Pós-graduação (*Stricto Sensu)*: Mestrado em Educação e Doutorado em Educação	2019-2020

Fonte: Elaboração da autora.

Ao observarmos a formação inicial e continuada (pós-graduação *lato* e *stricto sensu*) dessas profissionais que foram nomeadas pelo Executivo para atuação em cargos de gestão na Secretaria, bem como o vínculo efetivo que possuem no município, os dados nos apontam para a importância dada a esses aspectos ao escolherem os gestores para a Sedu-Serra/ES. Compreendemos que se trata de mais um diferencial positivo dessa municipalidade.

Nós, pesquisadores da universidade, a quem nos referimos neste texto como pesquisadoras acadêmicas (externas), também somos participantes desta pesquisa (ação). No quadro a seguir, fazemos a apresentação, com nome fictício, formação, tempo de atuação na docência e período de atuação no grupo de pesquisa:

Quadro 5 — Identificação das pesquisadoras acadêmicas: pesquisadoras externas

Nome Fictício	Identificação	Período de De atuação no grupo	Exercício profissional Atual
Âmbar	Líder do grupo de pesquisa	Desde 2011	Professora da Universidade
Ágata	Mestranda PPGMPE / Ufes e integrante do grupo de pesquisa	Desde 2019	Professora de educação infantil e pedagoga
Pérola	Mestranda PPGME/Ufes e integrante do grupo de pesquisa	Desde 2018	Pedagoga e professora das séries iniciais

Turquesa	Graduanda de Pedagogia/Ufes e Bolsista de Iniciação Científica	2018-2019	Graduanda de Pedagogia

Fonte: Elaboração da autora

Nesse sentido, nosso movimento se constituiu por meio da observação atuante (BARBIER, 2010) e colaborativa nos encontros realizados e nos diferentes espaços discursivos, tanto como mediadora, como integrante do grupo: reunião com os gestores para apresentação das propostas e construção do Termo de Parceria; conversas por telefone e no grupo de *WhatsApp*; encontros na universidade e na Secretaria Municipal de Educação.

Além dos espaços discursivos, tomamos, como espaço de produção de dados, os encontros do Grupo de Estudo-Reflexão e, como instrumentos de registro, as gravações em áudio de todos os momentos e movimentos, o diário de campo, as narrativas escritas das coautoras desta pesquisa e o questionário semiaberto. Esses instrumentos tiveram como objetivo conhecer as concepções de Educação Especial, inclusão escolar e de formação continuada nessa perspectiva e, também, compreender o que significou esse processo formativo pela via do Grupo de Estudo-Reflexão.

5.2 SEGUNDO MOVIMENTO – COLABORAÇÃO COM O CONTEXTO: A CONSTITUIÇÃO E OS ENCONTROS DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

As bases para nosso modo de produzir dados encontram-se ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que, por sua vez, têm como princípio a autorreflexão crítica (CARR; KEMMIS, 1988), por meio da ação comunicativa (HABERMAS, 1987).

Nesses termos, consideramos que o grupo de estudo-reflexão é a via para que a autorreflexão crítica, individual e coletiva aconteça possibilitando a emancipação e autonomia de seus integrantes. Nesse contexto, o Grupo de Estudo-Reflexão dos Gestores de Educação Especial de Serra/ES (Gergees-Serra/ES) apresentou, como interesse mútuo, a formação continuada de seus integrantes, de modo a produzir conhecimentos que embasem sua ação na direção dos processos formativos dos profissionais da educação do município, considerando que, como equipe gestora, esse grupo é responsável por pensar, planejar e viabilizar a formação continuada de

todos os profissionais dessa rede de ensino, na perspectiva da inclusão escolar dos estudantes PAEE.

Os movimentos empreendidos no presente estudo aconteceram de modo a conceber esta pesquisa-ação como formação fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Assim, lançamos mão de estratégias que possibilitassem a formação e produção de dados e a reflexão sobre a ação para que todos participassem e colaborassem o tempo todo. Sendo assim, entre os meses de fevereiro de 2019, quando se deu nosso primeiro contato com as gestoras e suas demandas, e dezembro de 2020, foram realizados três espaços discursivos e doze encontros do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial do município de Serra Espírito Santo (Gergees-Serra/ES).

Desses, foram sete encontros presenciais e quatro realizados via plataforma digital, conforme apresentaremos no próximo capítulo. Todos os encontros foram gravados (em áudio) e transcritos. As impressões e reflexões foram registradas no diário de campo. Também nos utilizamos das narrativas escritas dos pesquisadores do contexto. Valemo-nos, ainda, como fonte de produção de dados, das conversas do grupo via aplicativo de mensagens (Whatsapp), bem como das participações nos momentos de encontro virtual, no bate-papo da sala virtual (*chat do Google meet)*.

Apostamos, assim, em uma formação continuada crítica e reflexiva, que toma os participantes não como meros espectadores, mas como atores e autores de todo o processo. A pesquisa-formação vivenciada neste estudo, pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, constitui-se como produto educacional sistematizado no apêndice desta dissertação.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

As pesquisas qualitativas, sobretudo as que se utilizam da pesquisa-ação colaborativo crítica, geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Dessa maneira, foi necessário fazer escolhas, muitas vezes, difíceis e complexas, principalmente para nós, pesquisadora iniciante.

A partir de um processo contínuo de compreensão e colaboração com o contexto, buscamos desde o início do processo de produção de dados, na medida do possível,

construir algumas questões, identificar temas, em consonância com o processo de espiral reflexiva proposto pela pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nesse sentido, nossa análise se alicerça no referencial teórico adotado nesta pesquisa, quais sejam: as funções mediadoras da relação teoria e prática e a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2012, 2013, 2014), bem como a autorreflexão colaborativa (CARR, KEMMIS, 1988).

Em síntese, buscamos captar e analisar os movimentos constituídos nesta pesquisa-formação, no sentido de vislumbrar as possibilidades da formação continuada de gestores públicos de Educação Especial do município de Serra/ES em uma perspectiva crítica, pela via do Grupo de Estudo-Reflexão.

6 O CONTEXTO VIVENCIADO: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO E A GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Buscaremos, neste capítulo, apresentar a rede municipal de ensino, bem como a gestão de Educação Especial a ela vinculada. Nosso intuito é contextualizar o campo de pesquisa e os movimentos realizados nesse processo. Movimentos caracterizados por diálogo, escuta sensível, observação, planejamento, ação, reflexão, em um constante ir e vir. Movimentos espiralados, repletos de inquietudes, desafios e possibilidades para todos os envolvidos.

Como mencionado, temos como campo de pesquisa a Gerência de Educação Especial integrante da Secretaria de Educação do município de Serra, integrante da RMGV, no Espírito Santo, o mais populoso do Estado. Com população estimada de 517. 510 habitantes e território geográfico de aproximadamente 550km², conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE, 2016), a Serra é a maior cidade da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) e o segundo maior município do Espírito Santo, em extensão territorial. No ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000), ocupa o 17º lugar, no Estado. Serra limita-se com quatro municípios da RMGV: ao norte com Fundão, a oeste com Santa Leopoldina, ao sul com Cariacica e Vitória; a leste é banhado pelo Oceano Atlântico (Mapa 1).

Mapa 1 – Localização do município



Fonte: http:://www.ijsn.es.gov.br/mapas/

6.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA/ES

Buscaremos, neste subitem, apesentar a Educação Especial nos âmbitos do município de Serra e da Gerência de Educação de Especial (lócus da pesquisa). Para tanto, abordaremos de forma sucinta: a organização da rede municipal de ensino, com informações sobre o quantitativo de unidades de ensino, estudantes e profissionais da educação; bem como a abrangência do processo de inclusão escolar vivenciado na rede municipal, com informações sobre os serviços ofertados, recursos humanos e alunos atendidos tanto na sala comum, quanto no AEE; e a gestão de Educação Especial, no que se refere à sua estrutura e formação.

Levantamos as informações em documentos oficiais que se encontram no site da Prefeitura Municipal de Serra e/ou disponibilizados pela Secretaria de Educação (Sedu-Serra/ES). Foram eles:

a) Regimento Referência para as Unidades de Ensino da rede municipal de Serra, reformulado pelo Parecer nº. 237/2019;

b) Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”, de 2008.

c) Legislação Municipal (Lei Orgânica e Decretos).

No âmbito da Educação Especial, consultamos os seguintes documentos:

a) Resolução CMES nº. 193/2014, que regulamenta a oferta da Educação Especial na rede municipal de Ensino de Serra;

b) Resolução CMES nº.195/2016, Diretrizes para Educação Especial na rede municipal de Ensino de Serra/ES.

Além desses documentos oficiais, a Sedu-Serra/ES disponibilizou projetos e relatórios internos de formação continuada na área da Educação Especial que foram desenvolvidos pela Gerência de Educação Especial do município. O objetivo da consulta foi conhecer a organização da Secretaria Municipal de Educação e da Educação Especial, como modalidade transversal a toda a educação básica ofertada pelo município.

A rede municipal de ensino de Serra configura-se em Sistema de Ensino. O Conselho Municipal de Educação de Serra/ES foi criado em 1992, pela Lei nº 1.647 e alterado pela Lei nº 1.961/97. Composto por representantes de diversos segmentos da sociedade de pais, alunos e professores do município e do Estado, do Poder Público Municipal, do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (capixaba, dos Conselhos de Escola, moradores e empresários de Serra, dentre outros), o Conselho tem função consultiva, deliberativa e fiscal das ações educacionais realizadas pela Sedu-Serra/ES, fortalecendo os princípios de gestão democrática, considerando que esta "[...] é assumida como uma utopia que não está pronta, mais se constitui, diariamente, pelas contribuições de vários movimentos/segmentos sociais" (PARO, 1987, p. 106).

Essa rede de ensino é responsável pela oferta da educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), tanto regular, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para isso, conta com um quantitativo de 139 escolas municipais. Dessas, são 72 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 67 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Das 67 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 28 oferecem, exclusivamente, o Ensino Fundamental Anos Iniciais e 3 têm o ensino fundamental anos finais. As demais, 36 ao todo, ofertam o Ensino Fundamental para todas as séries (anos iniciais e finais). Uma dessas escola atua em tempo integral. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada em 11 escolas de ensino fundamental (EMEF): dez destinadas ao período noturno e uma ao diurno (Tabela 2):

Tabela 2 – Dados educacionais do município - 2019[16] **(continua)**

Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)	72
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) – somente diurno	55
Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) - diurno e noturno	11

[16] Em função da pandemia mundial por COVID-19, a realidade escolar no município e no Estado do Espírito Santo foi completamente alterada: a suspensão total das atividades escolares presenciais, dos meses de março a dezembro de 2020, reconfigurou as ações e o funcionamento de todo o sistema de ensino municipal, tornando, a nosso ver, os dados relativos a esse período marcados por esse evento específico. Como nosso estudo não se debruçou sobre essa questão, lançamos mão dos dados referentes ao ano de 2019.

Tabela 2 – Dados educacionais do município - 2019	(conclusão)
Escola de Tempo Integral (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais)	01
Unidades de Ensino com Salas de Recurso Multifuncionais	47
Total de Unidades de Ensino da rede municipal de ensino	139

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar e informações da Gerência de Educação Especial – Sedu-Serra/ES.

Conforme dados apresentados pela Sedu-Serra/ES, a rede municipal de ensino atendeu, no ano de 2019, quando iniciamos a presente pesquisa, um total de 67.300 estudantes. Trata-se de uma grande demanda, considerando que esse quantitativo é superior ao número de habitantes de boa parte das cidades do Espírito Santo. Apresentamos na tabela abaixo esse quantitativo total, identificando as etapas e modalidades da rede de ensino.

Tabela 3 – Quantitativo de estudantes matriculados — 2019

Descrição	Total
Estudantes matriculados na educação infantil	21.500
Estudantes matriculados no ensino fundamental	43.082
Estudantes matriculados no ensino fundamental – tempo integral (ensino fundamental – séries iniciais e finais)	918
Estudantes matriculados no ensino fundamental - educação de jovens e adultos	1800
Total de estudantes matriculados	**67.300**
Do total de estudantes matriculados, quantos são considerados PAEE?	**1875**

Fonte: Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Gerência de Educação Especial – Sedu-Serra/ES e dados do site www.pms.es.gov.br

Para atender à demanda educacional presente na rede de ensino, no ano de 2019, o município contou com o total de 5.965 profissionais do magistério, considerando professores e pedagogos estatutários e contratados.[17]

Os profissionais contratados são aqueles que atuam na rede de ensino, por contrato temporário, após serem aprovados e classificados no processo seletivo específico,

[17] Os profissionais estatutários são aqueles que ingressam na rede municipal de ensino pela via do concurso público. Possuem um estatuto próprio que prevê, dentre outros direitos, a estabilidade e a progressão na carreira. Os contratados são os que atuam de forma temporária, com regime trabalho regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A CLT surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1° de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, unificando toda legislação trabalhista existente no Brasil, e regulamentando as relações trabalhistas, tanto do trabalho urbano quanto do rural.

realizado pela Gerência de Recursos Humanos da Sedu-Serra/ES. Até o ano de 2019, os profissionais contratados atuavam até o término do ano letivo, independentemente da data de início do contrato. Desse modo, o processo seletivo era realizado todos os anos e os respectivos editais previam o pré-requisito mínimo para o exercício da função e prova de títulos para classificação no processo. Nos editais de 2014 a 2018, eram pontuados os títulos Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Doutorado e Mestrado) e *Lato Sensu* (Especialização), além de cursos de curta duração.

Ao final do ano de 2019, o processo seletivo para contratação dos profissionais que atuariam em 2020 passou a contemplar, além do pré-requisito mínimo para exercício da função, uma prova elaborada e aplicada por empresa terceirizada. Com natureza eliminatória e classificatória, essa avaliação substituiu completamente a prova de títulos, de modo que esses passaram a ser desconsiderados para a classificação. Tal critério para contratação faz-nos refletir sobre a política instituída no município em relação à formação dos profissionais contratados. Embora concordemos que considerar apenas os títulos para fins classificatórios dos profissionais a serem contratados possa trazer desafios, desconsiderar completamente a formação continuada desses profissionais, principalmente no que tange à Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), transmite a mensagem de que o município desvaloriza completamente essa formação.

Ao final do ano de 2020, em função do cenário pandêmico, houve alteração na legislação municipal, permitindo que todos os profissionais do magistério contratados em 2019 tivessem o contrato prorrogado por mais um ano, podendo atuar no município em 2021, quem assim o desejasse.

A tabela abaixo apresenta o quantitativo de professores e pedagogos que atuaram no município em 2019 (estatutários e contratados). Destacamos que estão incluídos nesse cômputo os professores e pedagogos que, nesse período, estavam no exercício de outras funções, como: gestão escolar, coordenação de turno, gestão e assessoria na própria Sedu-Serra/ES, dentre outros.

Tabela 4 – Quantitativo de professores e pedagogos — 2019

Cargo/área do conhecimento	2019
Professor Regente - Educação Infantil	1393
Professor Regente - Séries Iniciais	1549
Professor - Áreas do Conhecimento (Arte, Ciências, Ed. Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa e Matemática)	1535
Professor de Educação Especial	420
Professor MaPB – Assessoramento Pedagógico (Pedagogo)	464
Total Geral	5.361

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados no site www.pms.es.gov.br

Os dados acima estão disponibilizados no site oficial da Prefeitura Municipal de Serra e, conforme informação da própria Sedu-Serra/ES, tais dados variam conforme o fluxo de vagas disponíveis/criadas a cada ano. Ao analisarmos as três tabelas apresentadas, temos uma dimensão do tamanho da rede municipal, bem como do quantitativo de profissionais do magistério que nela atuam. Somam-se a esses números os demais profissionais que trabalham nas secretarias escolares, os auxiliares de creche e também os que são vinculados a empresas terceirizadas, como é o caso dos que atuam na cozinha, na limpeza e na segurança das unidades de ensino (todas as escolas contam com serviços de alimentação e limpeza, e algumas contam com o serviço de portaria e/ou segurança).

Em se tratando da Educação Especial, foco de nosso estudo, a legislação municipal (SERRA, 2017) prevê a atuação de cuidadores e monitores (estagiários).

O cuidador é o profissional que irá auxiliar os estudantes PAEE nas atividades de locomoção, alimentação, higienização e realização de atividades cotidianas no espaço escolar. Conforme apontam as diretrizes municipais, a atuação do estagiário/monitor visa à “[...] melhoria no atendimento da Educação Especial, em situações em que se fizer necessário e com anuência do Setor responsável pela Educação Especial na Sedu-Serra/ES” (SERRA, 2017, p. 22). Assim, o monitor será “[...] estudante de Pedagogia – para auxiliar no processo de inclusão e dar suporte na realização das atividades escolares junto ao estudante público-alvo da Educação Especial” (p. 22-23). As diretrizes ainda dispõem que:

a) o processo de seleção para os monitores/estagiários de Educação Especial deve ser realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Serra. Tal

contratação se justifica pelo disposto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no parágrafo XIII do art. 3º, ao dispor que o monitor/estagiário, como apoio, “[...] atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”;

b) a função desses sujeitos nas unidades de ensino é auxiliar os professores de sala regular que atendem a esses estudantes. A atuação do monitor/estagiário deve estar sob orientação dos professores de sala regular, professores especializados e pedagogos;

c) o processo de apropriação do conhecimento pelo estudante com deficiência intelectual, física, múltipla e com transtornos globais do desenvolvimento é similar a todo e qualquer sujeito. Logo, o seu desenvolvimento se dá nas interações vivenciadas por ele junto à sua turma.

Nesse sentido, a legislação prevê que o monitor/estagiário não deverá ser um apoio exclusivo do estudante PAEE, devendo auxiliar os demais alunos da turma, enquanto o professor de sala regular interage com o estudante público-alvo. Além disso, reforça em seu texto que o monitor/estagiário não é um profissional especializado: “É um estudante com a função de auxiliar os professores no que tange aos aspectos pedagógicos. Portanto, não tem função de substituir o professor, sendo ilegal a atuação do monitor sozinho com os estudantes, sem orientação e/ou supervisão de um profissional do magistério” (SERRA, 2017, p. 23).

Apresentamos, a seguir, o número de cuidadores e monitores/estagiários que atuaram na rede municipal no ano de 2019. Destacando que o contrato celebrado entre esses sujeitos e a municipalidade tem vigência de até dois anos. No caso do monitor/estagiário, se ele encerrar a graduação antes desse período, as diretrizes dispõem que o contrato deve ser sumariamente encerrado, considerando que o vínculo é “de estágio”.

Tabela 5 – Quantitativo de cuidadores e monitores/estagiários – 2019

Cargo/Função	EMEF	CMEI	Total
Cuidadores	74	58	**132**
Monitores/estagiários	484	170	**654**

Fonte: Gerência de Educação Especial – Sedu-Serra/ES – atualizado em 09-12-2019.

Ao compararmos os dados das Tabelas 4 e 5, constatamos que o número de monitores/estagiários é superior ao de professores de Educação Especial. Quando observamos o número de estudantes PAEE matriculados na rede municipal de ensino, constatamos uma média de um monitor/estagiário para 2,87 estudantes. Damos destaque a esses dados porque, embora as diretrizes sejam claras quanto à necessidade, à atuação, ao acompanhamento e à avaliação do exercício do monitor/estagiário, a realidade vivenciada nas escolas do município também relatada pelas gestoras de Educação Especial é bem diferente: muitas vezes, o monitor/estagiário acaba por se tornar o (único) responsável pelo estudante PAEE, a ponto de, não havendo presença do monitor/estagiário, o estudante não ser recebido na unidade de ensino.

Nesse sentido, a “política do estagiário” no município é muito forte, conforme relatam as próprias gestoras. As escolas, em geral, repassam às famílias a necessidade do estagiário/monitor e as famílias, por sua vez, exigem isso da Sedu-Serra/ES. Entendemos que ao prever, nas Diretrizes da Educação Especial (SERRA, 2017), a contratação desse monitor/estagiário, há uma interpretação equivocada da PNEPEEI (2008) e da LBI (2015), legislações nas quais o município se apoia e fundamenta as diretrizes. Afinal, tais normas preveem a necessidade de um cuidador ***ou*** monitor e não de ambos. Sabemos também que essa não é uma situação exclusiva ao município, no entanto cumpre-nos destacar que a presença do monitor/estagiário colabora para um movimento de precarização do processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE. Pensamos que reforçar no município a política de contratação de professores de Educação Especial se faz urgente e necessário, como apontaremos a seguir.

Podemos afirmar que estamos diante de um sistema municipal de educação responsável pelo ensino e aprendizagem de um elevado número de estudantes — mais de 60 mil —, o que se configura como uma realidade bastante desafiadora.

Responsável pela organização desse Sistema Público Educacional Municipal e localizada da sede do município (denominada popularmente de Serra-sede), encontra-se a Sedu-Serra/ES, que tem como atribuição administrar, assessorar, supervisionar, coordenar, inspecionar, orientar, planejar e avaliar as ações desenvolvidas para e por todas as unidades de ensino municipais (SERRA, 1999).

Cumpre destacar que, no ano de 2013, a estrutura organizacional da Prefeitura de Serra passou por uma significativa reformulação, alterando a legislação que vigorava, com poucas alterações, desde 2000. Essa mudança alcançou todas as Secretarias, inclusive a de Educação, que, no lugar de departamentos e divisões, passa a contar com Gerências e Coordenações, além da divisão em Subsecretarias Pedagógica e Administrativa. Para ilustrar essa alteração, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 6 – Comparativo da Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação
(continua)

ESTRUTURA DA SEDU-SERRA/ES - 2000 A 2013	**ESTRUTURA DA SEDU-SERRA/ES A PARTIR DE 2013**
Lei nº 2.356, de 29 de dezembro de 2020, dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo do município de Serra e dá outras providências	Lei nº 4.009, de 28 de janeiro de 2013, que altera as Leis n° 2.172, de 22 de março de 1999, e n° 2.356, de 29 de dezembro de 2000, e dá outras providências
Art. 25 A Secretaria Municipal de Educação compõe-se dos seguintes órgãos: I - Assessoria Técnica II - Núcleo de Planejamento Educacional III - Departamento de Ensino IV - Divisão de Educação Infantil V - Seção de Acompanhamento e Avaliação da Educação Infantil VI - Centros de Educação Infantil VII - Divisão de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos VIII - Escolas de Ensino Fundamental e Médio IX - Divisão de Projetos Especiais X - Divisão de Apoio Técnico e Pedagógico XI - Departamento Setorial de Administração XII - Divisão Setorial de Materiais XIII - Divisão de Alimentação e Nutrição XIV - Divisão Setorial de Recursos Humanos XV - Divisão de Conservação Manutenção de Prédios e Equipamentos XVI - Divisão de Apoio Administrativo XVII - Divisão de Administração e Inspeção Escolar	I - Assessoria Técnica II - Subsecretaria de Gestão Administrativa e Recursos Humanos III - Gerência de Infraestrutura e Manutenção IV - Coordenação de Equipe de Manutenção Predial V - Gerência de Recursos Humanos VI - Coordenação de Progressão VII - Coordenação de Recrutamento e Seleção VIII - Coordenação de Remoção do Magistério IX - Gerência de Recursos Materiais X - Coordenação de Recursos Descentralizados XI - Coordenação de Compras XII - Coordenação de Almoxarifado XIII - Coordenação de Transportes XIV - Gerência de Alimentação Escolar XV - Coordenação de Fiscalização XVI - Subsecretaria Pedagógica XVII - Gerência de Tecnologia Educacional XVIII - Gerência de Ensino Fundamental XIX - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos XX - Coordenação de Ensino - Aprendizagem XXI - Gerência de Educação Infantil XXII - Gerência de Formação XXIII - Coordenação Pedagógica

Quadro 6 – Comparativo da Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação (conclusão)

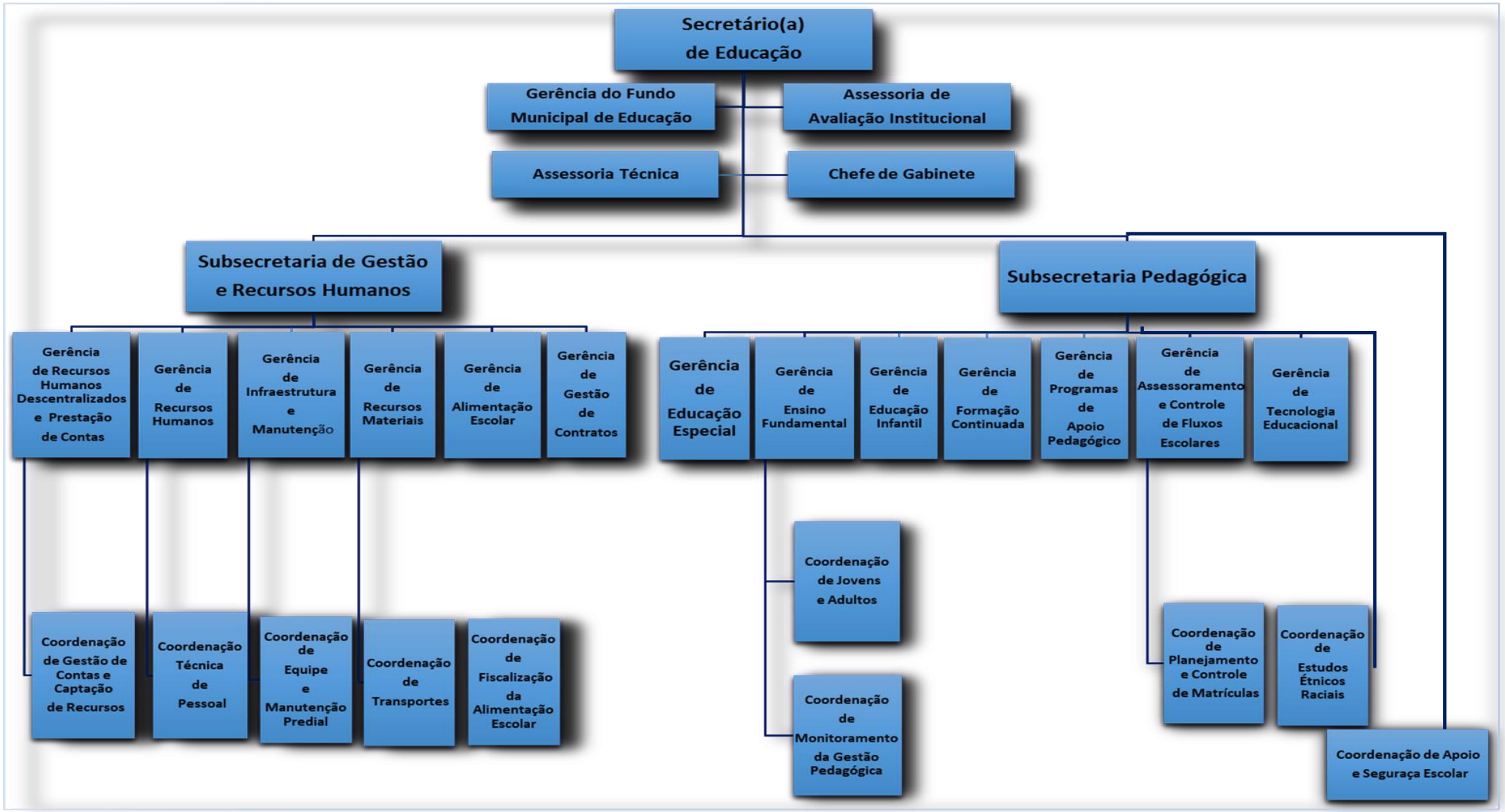
	XXIV - Gerência de Inspeção, Planejamento, Avaliação e Estatística XXV - Coordenação de Inspeção XXVI - Coordenação de Planejamento e Avaliação XXVII - Coordenação de Estatística XXVIII - Gerência de Diversidade e Projetos Especiais XXIX - Coordenação de Educação Especial XXX - Coordenação de Estudos Étnicos Raciais XXXI - Coordenação de Projetos Especiais XXXII - Coordenação de Apoio Administrativo

Fonte: Elaborado pela autora com base na legislação municipal.

É possível constatar que, a partir de 2013, a Sedu-Serra/ES passou a contar com duas Subsecretarias (Pedagógica e Administrativa) nas quais se distribuem as Gerências e Coordenações. Todos esses setores são liderados por profissionais que ocupam o chamado cargo comissionado, nomeados pelo chefe do Executivo (prefeito). É o caso do secretário de Educação, subsecretários, gerentes e coordenadores, seguindo uma ordem de classificação salarial disposta pela lei. Os demais profissionais que atuam nas Gerências e Coordenações são denominados “assessores”. Esses assessores, em sua maioria, são professores e/ou pedagogos estatutários que são indicados/convidados pelas chefias (secretário de Educação, subsecretários, gerentes ou coordenadores) a deixar a função exercida na unidade de ensino e atuar nesse órgão central.

O seguinte organograma da Sedu - Serra/ES nos apresenta sua organização no período em que este estudo foi realizado (2019-2020).

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Serra – Sedu-Serra/ES – 2019/2020



Fonte: Reeditado pela autora com base no organograma disponível em: http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1566494023170-organograma-da-sedu-pdfjpg.pdf. Acesso: em 15 dez. 2020

6.1.1 A Gestão de Educação Especial da Sedu-Serra/ES

O Setor de Educação Especial do município funcionava com Coordenação de Educação Especial até 2019. No mês de agosto desse mesmo ano, passou a ser configurada como Gerência de Educação Especial, por meio de uma mudança na legislação. A então coordenadora foi nomeada gerente (líder do setor), exercendo a função até o final de 2020. Como esse setor recebeu nomenclaturas diferentes ao longo do tempo (Divisão, Coordenação e, atualmente, Gerência), usaremos o temor setor Educação Especial para a escrita desse texto.

Conforme explicitado no capítulo anterior, esse setor está vinculado à Subsecretaria Pedagógica da Sedu-Serra/ES e, por se tratar de uma modalidade transversal que perpassa todas as etapas e as demais modalidades da educação, a gestão desse setor é de grande relevância no planejamento, acompanhamento e implementação de políticas voltadas à garantia do direito à aprendizagem e inclusão escolar de todos os estudantes PAEE. A seguir, com base nas informações constantes no texto que regulamenta a organização da modalidade no município, apresentamos seu contexto histórico:

A Sedu-Serra/ES, no ano de 1995, iniciou a organização referente ao trabalho na área da Educação Especial no município, como parte integrante da rede regular do ensino, visando a proporcionar atendimento aos estudantes com deficiência para o seu desenvolvimento pleno.

Com essa organização, nesse mesmo ano, a rede municipal de ensino de Serra registrou o atendimento a aproximadamente 92 estudantes com deficiência mental, 14 com deficiência auditiva e 38 estudantes com deficiência visual. No entanto, o início do atendimento aos estudantes com deficiência nesse momento constituía-se em uma perspectiva segregadora, por meio das classes especiais, extintas em 2003, passando, então, a denominar-se salas de recursos.

As classes especiais eram classes instaladas nas escolas da rede regular de ensino, que eram caracterizadas pelo agrupamento de alunos que possuíam o mesmo tipo de deficiência.

A partir do ano de 2002, a rede municipal de Serra adotou a proposta de iniciar um processo de inclusão escolar dos alunos dessas classes especiais nas classes comuns.

No ano seguinte, atendendo ao disposto na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ampliou-se o número de salas de recursos nas escolas da rede municipal, tornando extintas as classes especiais. Ainda nesse ano de 2003, iniciou-se a sala de recursos para atendimento aos estudantes com deficiência auditiva, localizada em uma Escola de Ensino Fundamental (EMEF).

A equipe que atuava no setor de Educação Especial (Coordenação de Educação Especial) do município, ao final de 2007, elaborou um documento para a Educação Especial, que consistia em um Plano de Trabalho, constando metas a serem alcançadas, serviços ofertados e formas de organização do trabalho realizado pelo setor.

Em 2010, houve a abertura de duas salas de recursos para estudantes com deficiência visual na EMEF Professor Naly da Encarnação Miranda e na EMEF Professora Alba Lilia Castelo Miguel, além do funcionamento de trinta Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para o atendimento aos estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Convém ressaltar que, por meio da adesão ao Programa de Implantação da SRM do Ministério da Educação (MEC), a Sedu/Serra conseguiu implantar as referidas SRMs.

Em 2012, teve início a contratação de tradutor intérprete e professores bilíngues para atender à demanda de estudantes com surdez. Nesse mesmo ano, o município foi contemplado pelo MEC no Programa “Observatório Nacional de Educação Especial (Onesp)”, o qual ofereceu cursos de formação a professores de educação especial.

Foi aprovada a Resolução CMES nº 193/2014, homologada em 14 de agosto de 2015, elaborada em 22 de dezembro de 2014, pelo Conselho Municipal de Educação, regulamentando a oferta de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Serra/ES. Essa resolução foi a primeira normatização específica a tratar do

atendimento da Educação Especial no sistema, constituindo-se um marco para educação.

Isso posto, o Setor de Educação Especial da Sedu-Serra/ES, denominado atualmente como Gerência de Educação Especial (GEE), conta com uma política elaborada em 2014 e regulamentada com parecer do Conselho Municipal de Educação no ano de 2016. Consideramos tal documento um avanço, no que diz respeito às políticas instituídas no município. Também concordamos que essa política ainda não está concluída. Como todas as outras, faz-se necessário que ela seja objeto de estudo, aprofundamento e discussão com os demais atores aos quais, direta e indiretamente, se destina. Concordamos que

> Executar uma política pública ou uma norma é um trabalho contínuo de interpretação e de reinterpretação que depende dos atores, do número de atores, do nível de abstração da norma e estabilidade ou não do contexto da implementação; o significado de uma norma se constrói pelas interações entre os decisores e os executores e entre estes e os destinatários (BRIZOLLA, 2009, p. 12).

Nessa conjuntura, o Setor de Educação Especial no município foi criado com o objetivo de garantir:

> I – Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade do ensino;
> II – Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
>
> III – Transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional;
>
> IV – Utilização de metodologias diferenciadas e recursos humanos especializados que atendam às necessidades específicas de cada estudante público-alvo da EE;
>
> V – Acessibilidade arquitetônica, recursos materiais e recursos de tecnologia assistiva, assim como mobiliários adequados às necessidades específicas de cada aluno público-alvo da EE;
>
> VI – Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas;
>
> VII – Garantia de acessibilidade no transporte escolar (SERRA, 2014).

As Diretrizes Municipais para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino preveem, como principal atribuição dos profissionais que atuam no setor de EE, “[...] orientar aos diretores, pedagogos, professores da sala de aula, professores especializados, monitores e demais profissionais que atuam nas

Unidades de Ensino quanto às demandas da área" (SERRA, 2016, p. 15). Mas, além dessa, que é considerada a principal, muitas outras são elencadas nas Diretrizes Municipais para a Educação Especial. Conforme disposto, cabe aos gestores de Educação Especial do município de Serra, dentre outras atribuições:

> a) realizar assessoramentos às Unidades de Ensino para fins de orientação aos diretores, pedagogos, professores e demais profissionais, quanto aos documentos legais da Educação Especial;
> b) realizar orientações aos professores, pedagogos, diretores e demais profissionais, no que diz respeito ao uso dos recursos, estratégias pedagógicas e adequações curriculares;
> c) coordenar e acompanhar o processo pedagógico oferecido nas salas de AEE;
> d) avaliar o espaço físico e o uso de materiais pedagógicos no âmbito das SRM;
> e) orientar as Unidades de Ensino sobre as mediações a serem realizadas com as famílias de estudantes público-alvo da Educação Especial;
> f) avaliar a necessidade de encaminhamento de professores especializados nas diversas áreas da Educação Especial, assim como o encaminhamento de demais profissionais de apoio para os estudantes público-alvo;
> **g) promover e organizar reuniões de trabalho e momentos de formação com professores, pedagogos, diretores e demais profissionais;**
> h) emitir pareceres, pronunciamentos e realizar análises dos Projetos Políticos Pedagógicos, no que demanda à Educação Especial, quando solicitado;
> i) responder e dar encaminhamentos aos ofícios e demandas das Unidades de Ensino;
> j) atender e orientar os professores, diretores, pedagogos, demais profissionais e comunidade no Setor de Educação Especial/ Sedu-Serra/ES;
> k) orientar as Unidades de Ensino quanto ao preenchimento do Censo Escolar;
> l) elaborar documentos e formulários para a organização do AEE e do trabalho colaborativo dos professores especializados;
> m) orientar as Unidades de Ensino em relação aos programas relacionados ao estudante público-alvo da Educação Especial;
> n) participar dos Conselhos Municipais, Programa Benefício de Prestação Continuada da Escola (BPC), Fóruns e Seminários da área (SERRA, 2016, p. 15, grifo nosso).

Trouxemos acima o excerto do documento para salientar que são muitas as atribuições delegadas a essas gestoras. Diante de tantas responsabilidades, e considerando que essas gestoras são professoras (estatutárias, concursadas) da rede municipal de ensino (professoras ou pedagogas), algumas perguntas ecoam: como dar conta de todas essas demandas? Quais conhecimentos/saberes são necessários para isso? Qual formação continuada a Secretaria Municipal oferta para esses profissionais que atuam na gestão, uma vez que sua formação inicial é para a docência? Essas perguntas (e outras que trazemos neste percurso) nos

conduzem à reflexão e compreensão do contexto e apontam para as demandas que dele emergem.

Considerando a complexidade que um sistema educacional municipal apresentado e os desafios pertinentes à gestão de Educação Especial, compreendemos que são muitas as responsabilidades delegadas essas profissionais que, antes de compor a equipe gestora, atuavam na docência e/ou coordenação pedagógica nas escolas do município. Nesse sentido, compreendemos que é fundamental garantir políticas públicas de formação continuada que contemplem os atores e seus contextos.

Concordamos que, diante de um quadro como este aqui apresentado (a rede municipal de ensino e a gestão de Educação Especial),

> [...] quaisquer políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e (re)definir os ‘seus’ problemas, e ‘testar’ em definitivo as soluções que eles apoiam (MULLER; SUREL, 2002, p. 29).

Nessa direção, reiteramos que nossa aposta consiste em possibilitar uma ação/política de formação baseada na racionalidade crítica, compreendendo que se faz necessário que os sistemas de ensino promovam a formação continuada de seus gestores de modo a constituir políticas públicas de formação continuada para eles mesmos e para os demais atores de contexto escolar.

7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar o movimento de colaboração que estabelecemos com a equipe gestora de Educação Especial do município de Serra/ES, focalizando as contribuições da racionalidade comunicativa e das funções mediadoras da relação teoria e práxis. Sustentamos o processo de investigação nos fundamentos habermasianos para a constituição do Grupo de Estudo-Reflexão, em uma perspectiva crítica de formação continuada, pela via da pesquisa-ação, em sua acepção colaborativo-crítica. Esse tipo de pesquisa pressupõe o trabalho em/com grupos, comunidades autocríticas, em ação coletiva e intersubjetiva, partilhada e, portanto, participativa e colaborativa. Trata-se de um processo de pesquisa que se "[...] estrutura de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos compartilhados coletivamente" (FRANCO, 2018, p. 9).

Diversos autores (PANTALEÃO, 2009; ALMEIDA, 2010; JESUS; ALMEIDA, 2012; PIMENTA, 2005; ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018; SILVA, F., 2019; SILVA, N., 2019; BENTO, 2019) têm apostado nessa perspectiva metodológica como possibilitadora para realizar pesquisas educacionais que tenham como base a colaboração em grupos, pois essa configuração possibilita "[...] um processo de autorreflexão coletiva na busca pela superação das tensões vividas, muitas delas distorcidas pela lógica positivista que ainda predomina nas práticas educativas" (PANTALEÃO; SOBRINHO; 2014, p. 175). Assim, a pesquisa-ação admite que

> [...] o pensamento e a ação emergem das práticas em situações particulares e que as próprias situações podem ser modificadas por meio da transformação das práticas que as constituem, bem como dos entendimentos que lhes dão sentido. **Isso implica transformações de práticas, entendimentos e situações individuais, bem como situações que grupos de pessoas criam por meio de sua interação** (CARR; KEMMIS, p. 195, tradução nossa, grifo nosso).

Essa abordagem dialética da teoria e da prática, do indivíduo e da sociedade, do pensamento e da ação está no cerne da pesquisa-ação como um processo participativo e colaborativo de autorreflexão, que se dá pela via de grupos autorreflexivos, que se constituem como comunidade autocrítica de pesquisadores

ativos,[18] externos (da universidade) e do contexto comprometidos com a melhoria da educação. São os pesquisadores da educação (CARR; KEMMIS, 1988).

Os estudos de Almeida (2004, 2010, 2016, 2019) e as pesquisas realizadas pelo Grufopees-Ufes e por seus integrantes, ao longo dos seus dez anos de atuação, tomam o Grupo de Estudo-Reflexão como estratégia teórico-metodológica para a realização de pesquisas-formação, tendo como perspectiva a inclusão escolar dos alunos PAEE. As dissertações de mestrado de Carvalho (2018), Bento (2019), Silva F., (2019), Silva, N. (2019), Vieira (2020) e Queiroz (2021) e também artigos científicos (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013; ALMEIDA, 2016) têm demonstrado a potência do grupo de estudo-reflexão no que tange à formação continuada de profissionais da educação e de gestores públicos de Educação Especial.

Nesses termos, apresentaremos os dados produzidos no processo formativo via grupo de estudo-reflexão, tomando como base as funções mediadoras da relação teoria e o prática, propostas por Habermas (1975, 2013). O autor esclarece essa abordagem quando discute o processo social pelo qual as ideias teóricas e as exigências da prática estão inter-relacionadas, apontando esse caminho/maneira de se produzir conhecimento de forma crítica por meio do que denomina de funções mediadoras entre o teórico e prático na ciência social crítica, quais sejam: **a elaboração de teoremas críticos; a organização dos processos da aprendizagem; e a ação política eficaz (ou condução da luta política).**

Essa relação que conduz para uma ação política tem como foco a transformação social, a emancipação dos sujeitos. Assim, a proposta de Grupo de Estudo-Reflexão se sustenta teoricamente nessas três funções mediadoras da relação entre teoria e prática (HABERMAS, 1975, 2013).

Nesse caso, é no processo formativo realizado pela via de constituição do grupo que apresentamos essas funções. Conforme destaca Silva, F. (2019), embora o Grupo de Estudo-Reflexão busque iniciar seu processo de constituição pela primeira função mediadora, elaborando seus teoremas críticos (levantamento e negociação de demandas) e almeje chegar à terceira função, que é a organização da ação (ou

[18] O adjetivo *ativos* refere-se aos pesquisadores que participam de/realizam pesquisa-ação.

condução da luta política), tais funções se intercruzam de modo que a segunda função, por exemplo, esteja presente em todos os momentos vivenciados.

Carr e Kemmis (1988, p. 158, tradução nossa) nos auxiliam ao explicarem as três funções mediadoras, propostas na teoria social crítica de Habermas (1978), da seguinte maneira:

> [...] a primeira são seus elementos teóricos (teoremas críticos) e a maneira como eles se desenvolvem e são postos à prova; em segundo lugar, seus processos de organização da conscientização, da aprendizagem do grupo; e, em terceiro, os processos para a organização das ações.

Os autores ainda afirmam que essas três funções mediadoras entre teoria e prática revelam a epistemologia construtivista da teoria social crítica habermasiana, uma vez que ela considera o conhecimento como algo que se desenvolve em um processo de construção ativa e reconstrução em um processo democrático de ação política. A teoria de Habermas é baseada no livre compromisso com ação social e consenso sobre o que deve ou sobre o que deveria ser feito.

Ao analisarmos todo o processo vivido, identificamos o movimento do Gergees-Serra/ES à luz dessas funções e refletimos sobre ele, de modo que essas funções se convertem em categorias de nossa análise nesta pesquisa. Os dados apresentados e analisados são oriundos das transcrições de áudios gravados em cada encontro (presencial e virtual), das narrativas escritas, do diário de campo e das transcrições de outros espaços de diálogo, como reuniões de levantamento e negociação de demandas realizadas na universidade. Tais espaços de diálogo, conforme referencial teórico adotado nesta pesquisa, são denominados ***espaços discursivos*** (CARVALHO, 2018).

7.1 A PRIMEIRA FUNÇÃO MEDIADORA: DOS TEOREMAS CRÍTICOS AOS CONSENSOS PROVISÓRIOS

Como mencionamos, nosso contato com a Equipe Gestora de Educação Especial do município de Serra deu-se no período em que uma mestranda do PPGMPE, integrante do Grufopees-Ufes, realizava sua pesquisa no município. A partir de conversas informais com as profissionais da equipe — e da escuta sensível —, a pesquisadora compreendeu que a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar “[...]

precisava ser garantida para os profissionais de todas as escolas e, também, para **os profissionais que atuam na secretaria de educação**, tendo em vista que **são eles que pensam e organizam as políticas educacionais que são implementadas no contexto escolar** (SILVA, F., 2019, p. 222, grifos nossos).

A partir de então, no ano de 2018, a coordenadora e uma assessora da educação especial (gestoras) da Sedu-Serra/ES passaram a integrar e participar quinzenalmente dos encontros planejados e mediados pelo Grufopees-Ufes na universidade. Esses encontros constituíam-se (e ainda se constituem) em momentos de autorreflexão colaborativo-crítica e, portanto, de aprendizagem para todos os envolvidos. Nesses encontros, as gestoras de Serra observavam movimentos disparados em outros municípios capixabas, pela via da pesquisa-ação, e experienciavam um movimento do Grupo de Estudo-Reflexão (SILVA, F., 2019).

No primeiro encontro do grupo de pesquisa com os gestores de Educação Especial de alguns municípios, realizado em fevereiro de 2019, a então coordenadora de Educação Especial demonstrou interesse em construir, em colaboração com o referido grupo de pesquisa, um processo de formação continuada na perspectiva inclusiva para outros profissionais da escola, além do professor de Educação Especial, visto que, até então, esse era o único contemplado pelo município serrano com os processos formativos na área. Apontaram, nesse primeiro momento, a demanda de formação continuada para os pedagogos, considerando que esse profissional desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar.

Pouco tempo depois desse momento, a coordenadora de Educação Especial deixou o cargo para assumir outra função, o que inviabilizou sua participação nesse processo. No entanto, as outras duas gestoras já estavam vinculadas nos movimentos de pesquisa-formação do Grufopees-Ufes, tendo uma delas assumido a função de coordenadora da equipe. Desse modo, deram continuidade aos diálogos já estabelecidos. Outros dois encontros se seguiram com a coordenadora do grupo de pesquisa, alguns de seus integrantes (duas mestrandas e nós) e as duas gestoras de Educação Especial. No primeiro, a gerente do Centro de Formação da Sedu-Serra/ES também compareceu.

No primeiro desses encontros, as gestoras (de Educação Especial e do Centro de Formação do município) manifestaram interesse em firmar uma parceria para viabilizar a formação continuada para os profissionais da rede de ensino:

> ***Rubi (gerente de EE):***[19] *Vai ser muito bem-vinda essa formação. Os professores também cobram… as questões da avaliação, professores regentes, pedagogos. Quando pensamos no pedagogo, foi para atingir o professor regente. Como a AEC, por exemplo, essa semana vai ter formação AEC e o grupo de pedagogos que está participando da formação aqui, conseguiria ir para as escolas e participar da formação.*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica):*** *Nós temos hoje no calendário, cinco dias reservados para AEC, que a gente denomina Atividades Extracurriculares. São dias em que a escola não tem alunos. Esses cinco dias (no ano) são para a escola estudar.*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *Eles querem uma demanda específica que a escola está precisando. Algumas escolas ligaram para a gente solicitando [formação para] a Educação Especial, para os professores que estão envolvidos no AEE.*
>
> ***Jaspe (gerente de formação):*** *O que eu dizia para ela é o seguinte: eu penso que a Equipe de Educação Especial lida, assim, com um conhecimento muito expressivo, que entra por diversas áreas. É um conhecimento que, vamos dizer… é recente, né? É recente se a gente for parar para pensar as condições em termos de pesquisa, em termos de condições de conhecimento, de vivência isso é muito recente! (Transcrição do 1º Espaço Discursivo - Ufes – 24-03-2019)*

A concepção de Educação Especial como única modalidade transversal prevista na PNEPPEI (BRASIL, 2008) com atravessamento em todo o processo educativo e que demanda conhecimentos específicos e ações formativas presentifica-se nos argumentos. Ao mesmo tempo, a narrativa revela que a formação continuada dos demais profissionais da educação, no que tange à Educação Especial, é delegada exclusivamente às gestoras que compõem a equipe.

Os documentos e relatos nos apontam que a Sedu-Serra/ES ainda não conta com uma política regulamentada de formação continuada para os profissionais que atuam na rede de ensino. Essa política encontra-se em fase de construção.[20] A formação continuada dos profissionais, realizada no turno de trabalho do professor, fica a cargo da organização de cada gerência que, além de tantas outras atribuições, torna-se

[19] Conforme dados apresentados nos Quadros 3, 4 e 5, utilizamos nomes fictícios para todos os participantes desta pesquisa.

[20] No ano de 2020 foi instituída uma comissão com representação de todas as Gerências com vistas à construção de tal documento.

responsável pelo planejamento e implementação do processo formativo dos profissionais da rede municipal de ensino.

As gestoras presentes nesse encontro demonstravam compreender a necessidade de formação e sua implicação nesse processo. A essa altura, a equipe estava com um número bastante reduzido de profissionais (eram cinco, ao todo) e a nova coordenadora acabava de assumir sua função. Ela apontava, naquele momento, as dificuldades encontradas para compor a equipe, diante de tantas atribuições e demandas:

> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Vocês são quantos hoje na equipe?*
>
> ***Rubi (Gerente de EE):*** *Nós estamos em… quatro assessores e eu. Mas eu tenho três novas pessoas para chamar [...] A gente fez um 'processo seletivo' e chamou um monte. Quando a gente saía [da entrevista com os convidados], a gente morria de rir porque ninguém queria ficar.*
>
> *(Transcrição do 1º Espaço Discursivo, Ufes, 24-03-2019)*

Nesse movimento de composição da equipe, de busca pela colaboração da universidade, a fim de constituir o movimento formativo na rede municipal de ensino, o diálogo e a reflexão se fazem presentes. A coordenadora do grupo de pesquisa vai mediando esse espaço, buscando dar oportunidade de fala a todos os presentes. As gestoras vão ouvindo e sendo ouvidas, as demandas e necessidades do contexto são expostas e o processo de negociação acontece em um movimento que não é estanque, com passos lineares.

A líder do Grufopees-Ufes assume o papel de mediadora desse espaço de diálogo no qual os participantes, capazes de fala e de ação, expõem seus argumentos, buscando entendimentos e consensos provisórios baseados em um reconhecimento intersubjetivo. Assim, as opiniões expostas, os argumentos e reflexões, de acordo com Almeida (2010), podem ser transformados em conhecimento e seus participantes vão se constituindo atores-agentes de conhecimento a partir do mundo vivido.

> ***Diamante (assessora pedagógica de EE)****: Todo mês tem formação e todas as vezes que a gente vai dentro das unidades de ensino para assessorar, infelizmente a gente tem pouco a pontuar sobre o que esses profissionais se apropriaram, de fato, desse conhecimento e exercem, de fato, aquilo que nós falamos em todas as formações.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Talvez a gente pudesse pensar em uma outra perspectiva. A gente investe muito em formação e isso é dinheiro público, porque são os assessores ou é o convidado de fora, daí vem o carro, o local... Então, a gente está investindo dinheiro público, pensando*

> *na melhoria da atuação pedagógica, mas… que tipo de formação é essa que a gente está propondo? Será que é uma formação que está atingindo o professor?*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *A minha pergunta é exatamente sobre isso!*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Então eu acho que, enquanto equipe, o que a gente precisa fortalecer é: que tipo de formação a gente quer proporcionar aos professores para que eles se movimentem e reflitam na sua ação pedagógica? (Transcrição do 1º encontro do Gergees-Serra/ES, 12-07-2019).*

Na medida em que o diálogo acontece, os interesses, concepções e necessidades vêm à tona e a autorreflexão se faz presente. Esse processo de autorreflexão, de acordo com Habermas (2013, p. 56), "[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente uma práxis presente da ação e da interpretação de mundo".

Ao observarmos esses encontros, e participando deles, deparamo-nos com dois desafios intrinsecamente relacionados mencionados e discutidos por Almeida (2016) que se colocam latentes no que diz respeito à formação de profissionais da educação para pensarmos a inclusão dos alunos PAEE: as concepções e a política de formação continuada. Ao buscarem o Grufopees-Ufes, as gestoras esperavam que os integrantes do grupo de pesquisa fossem até o município para ofertar cursos e palestras, o que consideramos até compreensível, tendo em vista que as perspectivas técnico-instrumental e prática são predominantes no que diz respeito à formação inicial e continuada. De igual modo, as gestoras demonstram que "dar" formação para os profissionais da rede de ensino é uma de suas atribuições e, por isso, é preciso atender a essa demanda de qualquer maneira.

A compreensão e necessidade de "dar" formação, por se tratar de uma cobrança da Secretaria Municipal de Educação, se apresentam em outros estudos. Em outros momentos e movimentos, eles entendem o papel da universidade e do conhecimento acadêmico "[...] como os 'iluminadores' da prática, concebendo os gestores [e demais profissionais que 'recebem' a formação] como aplicadores do conhecimento científico" (VIEIRA, 2020, p. 45). Dessa maneira, as questões educacionais, como a necessidade de mudanças das práticas nas escolas, são tratadas como problemas "técnicos" que podem ser resolvidos de forma objetiva, por meio de procedimentos, técnicas e recursos racionais da ciência (ZEICHNER, 2008).

Os estudos de Diniz-Pereira (2002) nos dizem que essa concepção de racionalidade técnico-instrumental é a mais difundida nos modelos de formação continuada, que concebem a atividade profissional como a solução instrumental de um problema, aplicando uma teoria científica ou técnica para essa finalidade. Desse modo o profissional/docente é considerado "[...] um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas [...] que deve aplicar tais conhecimentos e habilidades científicas" (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 22.)

A racionalidade técnico-instrumental é conceituada por Habermas (1982, 2012) como uma concepção de conhecimento que nega a possibilidade de reflexão e de um olhar mais crítico da sociedade, o que leva a uma ação estratégica que busca atender às demandas e interesses individuais, construindo relações hierárquicas, nas quais uns exercem influência sobre os outros, inviabilizando a autorreflexão e a possibilidade de transformação do contexto.

Nessa perspectiva, os processos formativos são planejados e implementados sem diálogo com os seus participantes e o contexto educativo e/ou escolar. A formação é proposta com temáticas predefinidas, como apontam as gestoras:

> ***Rubi (gerente de EE):*** *Nós já estamos sendo cobrados na Secretaria para fazer formação! Estamos pensando numa formação para pedagogos.*
>
> ***Jaspe (gerente de formação):*** *Considerando que em cada turma você teria um pedagogo, não é necessariamente muito grande para a formação. E a gente tem um grupo também de pedagogos novatos na rede [...]. Durante o horário de trabalho, o que acontece, a gente já tem um planejamento que a gente já faz com eles, que a gente chama de formação/assessoramento. Como esse profissional é articulador dentro da escola, as gerências, tanto de ensino fundamental, tanto de educação infantil, é que fazem a formação destes pedagogos, né?* ***A gente planejou, se preparou mesmo. A gente viu a possibilidade de agora que ela está na frente da equipe, a gente começar a dialogar. Já havia uma formação planejada com os pedagogos, entendeu?***
>
> ***Rubi (gerente de EE): Inclusive com as temáticas****. Então seria, como já tem essas saídas da escola para esse calendário.*
>
> ***Jaspe (gerente de formação):*** *Então, a ideia seria o curso de extensão, e o curso de extensão seria* ***fora do horário de trabalho. À noite ou aos sábados, agora o que a gente poderia tentar também.*** *Assim... para vocês é difícil por conta da logística?*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa): Não, para mim é difícil por conta de uma questão de princípios.***
>
> ***Jaspe (gerente de formação):*** *Concepção?*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa): Concepção!*** *(Transcrição do 1º Espaço Discursivo, Ufes, 24-3-2019, grifos nossos).*

O diálogo acima ilustra a ação comunicativa. Neste momento, podemos ver o campo que Habermas considera como o diálogo livre de restrições, onde todos têm oportunidade de fala. O argumento, nesse caso, ganha força. Não pelo tom de voz ou por uma posição hierárquica ocupada por aqueles que estão na situação de comunicação, mas pela força do argumento: a defesa de Âmbar é pela formação continuada no turno de trabalho dos profissionais, considerando a importância de seu desenvolvimento profissional para a instituição nas quais eles atuam.

Nesse movimento, a líder do grupo de pesquisa da universidade apresenta as concepções e perspectivas teórico-metodológicas assumidas, mediando o momento de autorreflexão sobre os modos como a formação continuada tem sido concebida e realizada nos municípios capixabas.

> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Porque a gente tem muita vontade de que a formação realmente tenha impacto nas práticas da escola. Não só os dados da pesquisa, mas também os dados das Secretarias Municipais vão mostrando que os índices não mudam em relação às escolas e às práticas dos professores. Então, algo estamos fazendo de errado desde a formação inicial.* ***Então, uma das grandes questões que foram emergindo com muita força aqui, no Estado, é o grande desejo de não repetir os modelos de formação que não dão certo, porque é como se a gente estivesse fazendo. E aí eu falo como gestora de Educação Especial, também de município que eu fui: A gente vai vendo que a gente faz, muitas vezes, para ir preenchendo lacunas. A gente tem que dar a formação? Então vamos fazer para ninguém reclamar*** *(Transcri****(****ção do 1º Espaço Discursivo, Ufes, 24-3-2019, grifos nossos)*.

A reflexão proposta pela mediadora vai ao encontro de outras elencadas por Galindo e Inforsato (2016, p. 463), que traduzem nossas inquietações e nos conduzem à reflexão: “Por que a maioria das ações formativas não alcança seus objetivos de alterar, mudar, inovar as práticas profissionais dos professores passado algum tempo da ação de formação?” A formação continuada proposta seja pelas universidades, Secretarias Municipais e Estaduais de educação e pelas demais instituições que se ocupam dela atendem a quais interesses? Qual a concepção de conhecimento, de homem e de sociedade que elas encerram no modo como são planejadas e realizadas?

> [...] a formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram a diversidade factualmente existente, configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caráter

> conteudista/informativa, que parte de conhecimentos preestabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 463).

A formação pautada em programas (ou pacotes de formação), com currículos predefinidos, contradiz os pressupostos da ciência social crítica, pois desconsidera o contexto e os conhecimentos dos envolvidos, tende a priorizar o conteúdo e perde de vista o principal objetivo: a transformação da prática social.

Em contrapartida, a formação continuada pautada na perspectiva reflexivo-crítica é aquela que valoriza os saberes decorrentes da prática docente e colabora para a valorização profissional e a construção de novos conhecimentos (NÓVOA, 1997). Assim, consideramos que se faz necessário buscar essa perspectiva de formação continuada, que é crítica, colaborativa e que problematize as demandas e que, de acordo com os pressupostos habermasianos da ação comunicativa, se destaque pela potência do diálogo e da autorreflexão.

Nessa esteira, a ação comunicativa auxilia os participantes daquele encontro a elaborar os teoremas críticos, colocando em xeque suas concepções e aquilo que está posto e vem sendo repetido, sem reflexão. À medida em que o diálogo avança, começa a ganhar foco a necessidade de investimento na formação da própria equipe que compõe a gestão de educação especial no município de Serra.

> ***Jaspe (gerente de formação):*** *Eu acho que uma equipe dessa tem que estar toda estudando, gente. Tem que estudar, sabe por quê? Tem que fomentar e promover a formação na escola. Então eu acho que, assim, esse grupo aqui tem que entrar de mão dada para acrescentar (Transcrição do 1º Espaço Discursivo, Ufes, 24-03-2019).*

A essa altura, a formação para os pedagogos da rede de ensino era o objetivo das gestoras de educação especial, mas, na medida em que foram conhecendo o Grufopees - Ufes, podemos inferir que houve uma mudança de pensamento e intenção. Nos encontros na universidade, organizados pelos Grufopees-Ufes, elas começaram a experimentar os processos formativos do grupo e o movimento que os demais gestores estavam realizando em suas respectivas redes de ensino. Nesse movimento, encontraram sentidos para pensar em uma proposta de formação semelhante em seu contexto.

É a partir desse movimento espiralado de planejamento, ação e reflexão que este estudo se desenvolve, que o grupo se constitui e que os processos formativos são concebidos. Desse modo, a nossa aposta consiste na perspectiva da teoria crítica, compreendendo que essa forma de conceber o conhecimento é uma prática social

> [...] destinada a ser posta em movimento por grupos autorreflexivos preocupados em organizar sua própria prática à luz de suas **práticas de autorreflexão organizada**. Talvez seja nesta última característica que possamos encontrar a mais clara distinção entre ciência social crítica e ciência positivista ou interpretativa (CARR; KEMMIS, 1888, p. 161, tradução nossa, grifo nosso).

Do primeiro encontro com as gestoras, em fevereiro de 2019, quando elas buscavam formação continuada para os pedagogos de sua rede de ensino, até o momento em que iniciamos os encontros do Grupo de Estudo-Reflexão no município, passaram-se cinco meses. No decorrer desse tempo nos reunimos em dois momentos na universidade e nos comunicamos diversas vezes por telefone e por aplicativo de mensagens (WhatsApp). Foi durante esse tempo que fomos também discutindo e construindo o Termo de Parceria que se encontra no apêndice desta dissertação. Nesse termo, além de constar a autorização para que a pesquisa fosse realizada no município, constam também as atribuições de cada parte – grupo de pesquisa e município – nessa ação de colaboração. Fomos, assim, estabelecendo um contato maior com as duas gestoras nos encontros realizados pelo Grufopees-Ufes na universidade, uma vez por mês, que contavam com a presença de gestores de Educação Especial de diversos municípios capixabas.

No decorrer desse período, a partir das demandas apontadas e dos diálogos estabelecidos, construímos (nós e a referida mestranda que concluía sua pesquisa no município), juntamente com as duas gestoras de Educação Especial de Serra/ES, uma proposta de formação continuada a ser implementada na rede municipal de ensino de forma colaborativa, dentro da perspectiva teórico-metodológica adotada pelo Grufopees-Ufes, pois entendemos que “[...] a pesquisa-ação parte de um processo reflexivo em que os sujeitos participam do trabalho e se envolvem em processo colaborativo e reflexivo de transformação e mudança de ações” (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 59).

Essa proposta contemplava, no primeiro momento, a formação continuada da própria equipe gestora e, posteriormente, dos pedagogos da rede de ensino, com previsão para acontecer de julho a dezembro de 2019, com encontros mensais, no horário de trabalho dos profissionais envolvidos. A participação dos pedagogos seria por adesão. Cumpre destacar que a proposta em questão previa, nos primeiros encontros, o levantamento de demandas dos pedagogos, buscando ouvi-los para que, juntos, pudessem definir os objetivos do grupo, as temáticas a serem estudadas e a organização da ação.

Figura 2 – Proposta de Formação Continuada para Pedagogos e Gestores de Educação Especial de Serra/ES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIA GRUPOSDE ESTUDO-REFLEXÃO SERRA/ES

PÚBLICO-ALVO: Gestores e técnicos da Educação Especial e Pedagogos das EMEFs que possuem Salas de Recursos Multifuncionais.

Formação de Pedagogos – Encontros Presenciais			
Encontros presenciais	**Datas previstas**	**Carga horária**	**Temática Abordada**
1º encontro	25/07/2019 (5ª feira)	5h	Levantamento das demandas de formação e organização geral do processo.
2º encontro	29/08/2019 (5ª feira)	5h	A definir
3º encontro	26/09/2019 (5ª feira)	5h	A definir
4º encontro	31/10/2019 (5ª feira)	5h	A definir
5º encontro	29/11/2019 (5ª feira)	5h	A definir
6º encontro		10h	Seminário municipal de Educação Especial
Carga horária presencial total		**40 horas**	

*A carga horária não presencial (40 horas) deverá ser cumprida a partir da leitura dos textos e atividades não presenciais, especialmente a entrega do projeto pedagógico (profissionais da escola) e/ou do plano de ação/formação (profissionais do setor de Educação Especial).

Formação de gestores e técnicos da Educação Especial – Encontros Presenciais			
Encontros presenciais	**Datas previstas**	**Carga horária**	**Temática Abordada**
1º encontro	10/05/2019 (6ª feira)	5h	Levantamento das demandas de formação e organização geral do processo.
2º encontro	28/06/2019 (6ª feira)	5h	A definir
3º encontro	26/07/2019 (6ª feira)	5h	A definir
4º encontro	23/08/2019 (6ª feira)	5h	A definir
5º encontro	27/09/2019 (6ª feira)	5h	A definir
6º encontro	18/10/2019 (6ª feira)	5h	A definir
7º encontro	08/11/2019 (6ª feira)	5h	A definir
8º encontro	13/12/2019 (6ª feira)	5h	A definir
Carga horária presencial total		**40 horas**	

AVALIAÇÃO:
A avaliação levará em conta todo o processo formativo, desde a contribuição dos profissionais com os debates e temáticas estudadas, até a realização das atividades não presenciais. Dada a perspectiva assumida, a avaliação processual do curso poderá reconduzir a formação a partir das demandas emergidas dos profissionais.

Fonte: Arquivo próprio.

O primeiro encontro, previsto na proposta para maio de 2019, aconteceu no dia 12 de julho. Foi realizado no espaço do Centro de Formação da Sedu-Serra/ES, com a equipe gestora, que a essa altura contava com oito integrantes. Mais duas iniciariam suas atividades no setor naquela semana, totalizando dez profissionais compondo a equipe a partir daquele mês. Mediado pela líder do Grufopees-Ufes, participaram também desse momento a subsecretária pedagógica e a então gestora do Centro de Formação.

Conforme apontado na proposta de formação construída coletivamente, esse encontro tinha como foco o levantamento das demandas do contexto: quais eram as necessidades formativas da equipe gestora? Quais os desafios enfrentados? Quais as possibilidades? Concordamos com Barbier (2010), ao postular que os membros de um grupo estão mais aptos a conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo, o que nos impõe identificar suas necessidades e demandas, permitindo-lhes se expressarem sobre a realidade, objeto de sua luta ou de sua emancipação.

Nesse encontro, todos se apresentaram, falaram um pouco sobre a trajetória na educação e na rede municipal de ensino. A mediadora, líder do Grufopees-Ufes, apresentou a proposta da parceria e os fundamentos da formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão e, ao mesmo tempo, foi elaborando perguntas que traziam à tona as concepções e reflexões das participantes em relação à sua atuação como gestoras de Educação Especial, aos desafios vivenciados no cotidiano das escolas e ao diálogo com as famílias para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes PAEE na rede municipal de ensino. Mais uma vez, a formação continuada ganha destaque no diálogo e reflexões. As gestoras apontaram a necessidade de se constituir uma política de formação continuada no município que alcançasse os demais profissionais, para além dos professores de Educação Especial:

> *Participamos, hoje, do primeiro encontro realizado com a Equipe Gestora de Educação Especial no município de Serra. A coordenadora do Grufopees, minha professora e orientadora, juntamente com Fernanda, que integra o grupo de pesquisa e está em fase de conclusão de sua pesquisa de mestrado, participaram conosco desse momento. Fomos muito bem recebidas e acolhidas por todas [...]. Além da expectativa das gestoras, confesso que havia também uma grande expectativa de minha parte nesse momento: para além de almejar a formação continuada da equipe gestora, buscava a minha, nesta concepção do formar, formando-se (PANTALEÃO, 2009) [...]. Na medida em que o diálogo ia fluindo, mediado pela coordenadora do Grufopees-Ufes, fui observando que todas foram, cada vez mais, se sentindo à vontade para expor seus relatos e argumentos. Elas falaram sobre muitas angústias e sobre como muitas vezes se sentem impotentes diante de tantas atribuições e necessidades [...]. Ouvindo cada uma delas sobre tantas questões que emergem do contexto das escolas, dos profissionais envolvidos e das famílias, fui me perguntando: de que maneira podemos colaborar com essas gestoras? [...] A equipe está maior. Agora já são oito e mais duas chegarão nesta semana [...]. Várias temáticas foram abordadas, como: a rotatividade de professores de Educação Especial no município devido ao fato da maioria ser contratado, o AEE, o currículo, os diálogos com as famílias, as questões administrativas, o desafio de conseguir viabilizar formação continuada para professores da sala comum, e não apenas para os especialistas [...]. Ao apontarem os desafios, a temática*

> *'formação' volta sempre nos diálogos. Uma das gestoras aponta que é preciso investir numa formação que traga uma transformação das práticas pedagógicas e possibilite a real aprendizagem dos estudantes PAEE [...]. Diante de tantos desafios e de tantas atribuições, vai ficando ainda mais evidente que as gestoras compreendem que o foco central de sua função é fomentar a formação continuada dos profissionais na/da escola para que isso possibilite uma mudança de práticas que favoreçam a inclusão escolar dos estudantes PAEE na rede de ensino (Diário de Campo, 1º encontro do Gergees-Serra/ES, 12-7-2019).*

As falas das gestoras de Educação Especial evidenciavam os desafios e as muitas atribuições a elas delegadas no município. Ao mesmo tempo, percebíamos um apoio da subsecretaria pedagógica, à qual o setor de Educação Especial está diretamente vinculado, e do então secretário municipal de Educação, ao buscar o diálogo direto com as famílias em apoio à gestão de Educação Especial.

Cabe destacar que o secretário de Educação retornava ao cargo no município após dez anos de seu primeiro exercício como secretário municipal, em um momento histórico-político bastante diferente do vivenciado no passado, como pontua uma gestora Sedu-Serra que ali atuava desde essa época, exercendo outras funções:

> ***Ônix (gestora da Sedu-Serra):*** *Não sei se quem é antigo se lembra que ele veio com um foco muito grande e, atualmente, quando a gente fala da EJA, todo mundo lembra dele! E lembra daquele período, que foi um período que a gente conseguiu fazer muito para esse município [...]. A gente estava vivendo um outro momento da administração pública municipal, né? Da administração pública municipal.*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Quando é que ele foi secretário?*
>
> ***Ônix (gestora da Sedu-Serra):*** *2010. (Transcrição do 1º encontro do Gergees-Serra/ES, 12-7-2019)*

O diálogo se seguiu e tínhamos agora um cenário bem diferente do que havia em nosso primeiro espaço discursivo realizado com as gestoras quatro meses antes, na universidade. Ao invés de cinco pessoas, a Equipe Gestora de Educação Especial passou a contar com dez pessoas. Por meio do diálogo que busca "convencer sem vencer", em uma ação comunicativa que se baseia na potência do argumento, as gestoras Rubi e Ônix conseguiram com o secretário um entendimento mútuo de que era necessário ampliar a equipe, como apontam as falas a seguir:

> ***Rubi (gerente de EE):*** *Aqui, na Serra, quase ninguém conhece a gente. A gente também tem que ter esses conhecimentos de fora, né? Foi muito complexo para mim, até mesmo para assumir a coordenação era tudo muito novo para mim. Agora eu me sinto mais segura em relação a tudo pelo conhecimento que eu tenho em relação ao tempo de trabalho e à política…*

As pessoas que estão lá, na escola, mas assim, é um grande desafio, né? Estar na educação especial e pensar junto. A equipe que está comigo é essa, maravilhosa!

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *É todo mundo que está aqui e só falta a Jade?*

Rubi (gerente de EE): *Sim, ela não pôde estar presente hoje. Hoje nós estamos em dez, sou eu e mais nove assessores. Dois que ficaram para a questão administrativa porque era uma coisa que tomava muito tempo da equipe pedagógica e acabava prejudicando a questão de assessoria e formação nas escolas, então e deixei duas pessoas para as questões mais administrativas. Eu tenho mostrado para o secretário que existe uma necessidade de mais gente na equipe, porque ainda é pouco pensando em todas as coisas que a gente tem, que perpassa todos os níveis, perpassa todos os… as meninas.. eu consegui convencer ele e ele me autorizou a chamar mais duas pessoas que vão começar provavelmente depois do recesso.*

Rubi (gerente de EE): *Tem tantas pessoas na Educação Especial, eles acham que é muito, mas quando você desenha isso e mostra, ele vê que não… As meninas até reclamaram que, quando elas entraram, fizeram isso com elas, mostrando a Secretaria para mostrar que a gente perpassa todos os ambientes aqui né? Então a gente foi apresentando a Secretaria para elas, falando que elas vão passar aqui na EJA, no ensino fundamental e aí a gente foi passando, porque a gente passa por todos os níveis dentro da Secretaria. Então eu acho que esse apoio do secretário só tem a contribuir, mas eu acho que a gente também como um setor temos muito a contribuir com ele na especificidade da Educação Especial, porque por mais que ele tenha essa abertura, essa vontade e desejo o conhecimento específico nós que precisamos levar para ele.*

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *E isso faz parte do processo e eu penso que é o que o secretário espera. E ele precisa de assessores [gestores] que possuam entendimento sobre a área.*

Ágata (mestranda integrante do grupo de pequisa): *Vocês estão em dez agora?*

Rubi (gerente de EE): *Sim, em dez…*

Tanzanita (assessora pedagógica): *A Serra é muito grande, são muitas escolas…*

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *São quantas escolas? Incluindo a educação infantil?*

Rubi (gerente de EE): *148!*

Ônix (gestora da Sedu-Serra): *Então, assim, nós conseguimos, desde o início do ano até agora, ampliar a equipe. Uma questão que sobrecarregava a equipe era a questão administrativa.*

Âmbar (líder do grupo de pesquisa): *Rubi acabou de falar sobre isso!*

Ônix (gestora da Sedu-Serra): *Então, como ela já falou, a gente conseguiu organizar. Porque o que nós precisamos... porque quem está na escola precisa desse suporte. Então a equipe não tinha possibilidade nenhuma (com apenas cinco pessoas). Além dessas oito pessoas, de grupo que está aqui, hoje, o secretário autorizou mais duas pessoas para compor a equipe. Nós já entrevistamos essas pessoas e essas professoras que são regentes, que estão lá, com os alunos (Transcrição do 1º encontro do Gergees-Serra/ES, 12-7-2019).*

Podemos inferir que, no período em que esta pesquisa se realizou, a equipe gestora passava por uma reestruturação que veio muito a contribuir com o processo formativo proposto. A organização do setor, que passava a contar com mais profissionais, foi muito importante para atender às demandas das escolas e das famílias dos estudantes PAEE:

a) a alta rotatividade de profissionais no sistema municipal de ensino: a grande maioria dos professores de Educação Especial são contratados (temporários). Com isso, o quadro de professores muda muito a cada ano. Consequentemente, o investimento em formação continuada tem se “perdido” em função da não permanência desses profissionais nas escolas municipais;
b) o professor de Educação Especial (especializado) tem sido o único responsável pelo estudante PAEE nas escolas. Quando não, é o estagiário/monitor) que se torna a referência para o estudante PAEE;
c) as gestoras de EE possuem muitas atribuições, dentre elas, prover a formação continuada dos profissionais do município no que diz respeito à modalidade e à inclusão dos estudantes PAEE;
d) a oferta da assessoria/formação objetiva orientar as unidades de ensino e seus profissionais quanto à documentação referentes aos estudantes PAEE, as demais demandas que emergem do contexto escolar e as ações voltadas para o trabalho colaborativo;
e) o diálogo com as famílias tem sido realizado com o apoio da subsecretária pedagógica e do secretário municipal de Educação. Isso configura um diferencial. Ainda assim, há muito o que avançar nesse sentido.

Diante dos desafios enfrentados e das reflexões tecidas, ao final desse primeiro encontro, o grupo decidiu pelo estudo sobre a temática formação continuada, e os encontros seriam ali, naquela mesma sala do Centro de Formação da Sedu-Serra/ES, sempre às sextas-feiras, uma vez por mês, das 13h às 17h30min. Chegamos, assim, ao consenso provisório de constituir um Grupo de Estudo-Reflexão com as gestoras de Educação Especial no município de Serra para, a partir dele, planejar e implementar, de forma crítica e colaborativa, com o Grufopees-Ufes, a formação do próprio grupo, como relata a gestora

> ***Rubi (gerente de EE):*** *A princípio, a nossa preocupação maior era a formação para pedagogos [...]. Mas entendemos que era necessário que a equipe elegesse como prioridade a sua formação, daí constituímos a parceria com o Grufopees e com os gestores.* ***Decidimos focar na formação do próprio grupo. Então, a gente precisou renovar todo o nosso pensamento e rever nossos objetivos para focar nas nossas necessidades, que, naquele momento, era a própria formação dos gestores de Educação Especial. Hoje participam da formação os dez componentes lá da equipe.*** *[...] precisamos nos reunir e estudar para que a gente tenha a mesma concepção de formação, concepção de inclusão para a gente sair daquele espaço, mas cada um no seu espaço, e levar a concepção do setor de Educação Especial. E isto a gente vai fortalecer lá na formação, não é? (Transcrição do 3º Espaço Discursivo – Ufes, 12-09-2019, grifos nossos).*

Convém sublinhar que o dado apresentado acima emergiu de uma participação das gestoras Rubi e Tanzanita, como mediadoras de um Espaço Discursivo realizado na universidade, em uma ação formativa organizada em colaboração do Grufopees-Ufes com as redes de ensino do Espírito Santo, denominada de Ufes-Redes. Nesse espaço discursivo, as gestoras apresentaram aos demais representantes (gestores públicos e professores) dos municípios da RMGV o movimento formativo do Gergees-Serra/ES.

Posteriormente, no mês de outubro de 2019, uma delas (Tanzanita) participou de uma visita técnica à Universidade do Minho – Braga – Portugal, organizada e realizada pelo Grufopees-Ufes (Fotografias 1 e 2). Nessa ocasião, teve a oportunidade de representar o município e o Gergees-Serra/ES, coordenando a mesa de Comunicação Oral no 2º Congresso Bienal da Rede Lusófona “Estreiadiálogos”, Investigação-Ação e Cidadania: diálogos e desafios, realizado no Museu D. Diogo de Sousa em Braga, entre os dias 23 e 24 de outubro de 2019. Além de coordenar a mesa, a gestora também apresentou um trabalho *intitulado Contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na constituição da formação continuada na perspectiva inclusiva da rede municipal de ensino de Serra-ES/Brasil*, construído em parceria.[21]

[21] Este trabalho foi produzido por nós, em parceria com a gestora e uma integrante do grupo de pesquisa, Fernanda Nunes da Silva.

Fotografia 1 – Gestora e integrantes do Grufopees-Ufes em Portugal



Fonte: Arquivo próprio.

Fotografia 2 – Gestora e integrantes do Grufopees-Ufes em Portugal



Fonte: Arquivo próprio.

Sobre esta experiência, em um espaço aberto à avaliação e à autorreflexão a cada passo do processo, a própria Tanzanita expôs suas reflexões:

> *Foi muito pertinente naquele momento... a gerência da Educação Especial, na época, era coordenação e depois virou gerência… Nós estávamos muito sozinhos também, éramos tão poucos. Eu lembro que eu me fortaleci muito, fiz muita força para a Rubi aceitar [o cargo de Gerente de EE]. Eu achei que ia vir alguém de fora, alguém que não tinha o menor conhecimento de como era a dinâmica do setor e estava complicado! Era muito serviço. Era assim: todo mundo fazia tudo ao mesmo tempo, estava difícil! Eu lembro, se eu não me engano, uns dias depois, eu também, em um ato de muita coragem, topei estudar mais ainda sobre pesquisa-ação para ir à Portugal. Nossa, gente! Eu lembro que foi tanta coisa ao mesmo tempo que eu não tenho assim, muito registro das coisas. Mas, agora com essa oportunidade de a gente pode estar revisitando, é uma cápsula do tempo! (Transcrição do último encontro do Gergees-Serra/ES, 08-10-2020).*

Esses movimentos corroboram nosso compromisso de que a formação deve estimular uma perspectiva critico-reflexiva, que forneça, a todas as participantes, meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e que possibilite implicação e estratégias para uma "[...] autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (NÓVOA, 1992, p. 25).

Depois do primeiro encontro, realizado em 12 de julho, aconteceram outros seis, no segundo semestre de 2019. A cada encontro do grupo, a partir da escuta e da

autorreflexão, novos teoremas críticos foram criados, as ações foram planejadas e replanejadas por todos os participantes da ação comunicativa, sempre na busca pelo consenso. Para se chegar a um consenso, não significa que não haja conflitos e, tampouco, que este consenso seja definitivo. Conforme nos auxilia Almeida (2010, p. 44, grifos nossos):

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

Cumpre destacar que esse movimento de negociação de demandas é contínuo no grupo. Muitas vezes, fatores alheios à nossa vontade e necessidades imediatas interferem no processo e é necessário sempre ajustar, mediar, em um constante ir e vir, sem perder de vista os objetivos comuns ao grupo. Essa busca pelo consenso provisório é ilustrada no diálogo a seguir:

> ***Rubi (gerente de EE):*** *Bom dia! Hoje, 'tá tenso! Jade, Cristal e Turmalina não vieram, estão de licença médica. Alexandrita e Esmeralda não poderão participar porque estarão no setor, finalizando o fluxo. Temos que entregar hoje. Resumindo... pouquíssimas pessoas estarão no estudo. Teria como reagendar? Seria interessante se todos estivessem presentes.*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Bom dia! Nesse caso, qual seria a data para realizarmos esse encontro? [...] Fico preocupada com as faltas. É muito importante que a Alexandrita e Esmeralda participem também!*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *Sim. O problema são as demandas administrativas de hoje. Pode ser na quinta, 14/11, véspera do feriado?*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Nessa data dá para todas participarem? (Transcrição de diálogo no WhatsApp, 20-11-2019).*

Em dezembro de 2019, encerrando o semestre, realizamos dois encontros: um para estudo-reflexão, que aconteceu no município; e outro para avaliação do processo vivenciado pelo Gergees-Serra/ES e planejamento das ações relativas à formação continuada para os profissionais da rede de ensino para o ano de 2020, uma vez que a formação para pedagogos, prevista na proposta construída anteriormente, não foi implementada por decisão do próprio grupo. O grupo pediu para realizarmos o último encontro no espaço da universidade e solicitou que fizéssemos a reserva de uma sala para que pudessem continuar por lá, no período da tarde, para continuarem os trabalhos como equipe.

Esse encontro para avaliação envolveu a retomada das ações, a reflexão sobre o processo e o planejamento de novas ações. Novas demandas surgiram e foram negociadas em um movimento constante das espirais cíclicas e reflexivas da pesquisa-ação: planejamento, ação, reflexão. Tal movimento não se trata de um processo mecânico de passos a serem seguidos, mas de um movimento no qual todos os participantes estão implicados, envolvidos, na busca pela transformação de seu contexto e de suas práticas (CARR, 2019).

Neste último encontro do ano de 2019, a mediadora conduziu o diálogo e a reflexão do grupo, realizando perguntas acerca do processo vivenciado até então. Todas tiveram oportunidade de fala nesse espaço de ação comunicativa:

> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *[...] O que é essa proposta, do Grupo de Estudo-Reflexão, dentro da formação de gestores? Como vocês veem isso? A gente tem poucas experiências mesmo de sistematização, de estudo de equipe técnica, digamos assim. Então, eu queria, assim, bem rapidinho, ouvir vocês quanto a isso. Como vocês estão vendo essa experiência para a formação do gestor de uma Secretaria de Educação?*
>
> ***Turmalina (assessora pedagógica de EE):*** *[...] A gente tem pensado a partir desses encontros. Primeiro, a responsabilidade que nós, como equipe gestora, temos que ter: de estudo, pesquisa... de pensar, de planejar para o ano vindouro, com formações mais consistentes, que levem esse professor, também, a pensar assim, pensar além [...]. É preciso que haja esse pensamento reflexivo, para que esse professor se torne mais protagonista. Nós somos professores, mas, no momento, ocupamos espaço de gestor.*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Eu quero aproveitar duas palavras que você falou para trazer para a gente pensar um pouquinho. A gente fala muito do professor pesquisador, do professor reflexivo, protagonista das suas próprias ações, autor do seu conhecimento, produtor de conhecimento. Considerando, então, que vocês são professores, mas que ocupam lugar de gestores, como fica essa história? (Transcrição do 6º encontro Gergees-Serra/ES, 10-12-2019).*

As gestoras foram compartilhando as experiências, falaram sobre a importância da constituição do Gergees-Serra/ES para o fortalecimento da equipe e desse processo formativo realizado no/com pela via do grupo. Também trouxeram à tona novamente os desafios de atuar na gestão. Concordaram com a relevância do conhecimento construído até então, acerca da formação continuada, e também expressaram suas angústias quanto ao desempenho de suas funções, como gestoras de Educação Especial.

> ***Esmeralda (assessora pedagógica de EE):*** *Isso aí tem que começar mais alto, dentro da Secretaria, porque não adianta só a equipe querer, então tem que envolver todos. Porque ser gestor é muito mais complicado, é muito*

> *maior que se imagina [...]. Então, quando você senta, lê esses textos, responde a essas perguntas, você abre um leque. Quando você pensa numa formação dessas para abranger todos os professores que estão dentro da escola pública, os professores regentes, professores de Educação Especial, tem que ser alguma que adianta, porque sozinhas nós não vamos conseguir fazer, porque é muito maior do que você imagina. Já existe a reflexão-ação, de você entender o aluno: de onde ele veio? Qual é a história dele? Por que ele age assim? Quem é a sua família? Onde ele mora? Seus antepassados, como é que viveram? Seus pais, viveram juntos ou não? Viveu com o avô? Com a avó? O professor tem que conhecer o aluno para ele conseguir avançar. Então, esse pedacinho que eu estou falando, são coisas que a gente mesmo se pergunta, dentro da Secretaria...*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *Voltando à questão do gestor, o que eu tenho percebido é o seguinte: nosso município está em processo de confecção das políticas públicas e educacionais, mas, o que eu tenho percebido são os entraves nessa engrenagem que não permitem o avanço, de fato, do processo da inclusão, da educação com qualidade. E isso, de uma certa forma, me esmorece como gestora dentro desse processo que a gente quer tanto ver acontecer. Mas esses entraves acabam, assim, desgastando, de uma certa forma. Estou falando mesmo da minha visão, enquanto gestora iniciante e aquilo que eu tenho percebido, porque assim, o nosso olhar, quando a gente está em sala de aula, é totalmente diferente. A gente pensa que, primeiro, ninguém faz nada lá em cima [na Secretaria de Educação]. (Transcrição do 6º encontro - Gergees-Serra/ES, 10-12-2019).*

As duas falas apontam para a maneira como a Secretaria de Educação necessita se organizar de forma menos segmentada e destacam que recai sobre as gestoras a responsabilidade de viabilizar a formação continuada dos profissionais da escola (professores, pedagogos, gestores escolares), de maneira que abarque as demandas da modalidade. Assim, fica mais evidente a necessidade de uma política de formação continuada que seja construída de forma coletiva, com os outros setores da Secretaria de Educação e não apenas por elas, gestoras de Educação Especial. Dessa forma, manifestam o entendimento de que somente com o envolvimento de todos será possível viabilizar um processo formativo de modo a provocar rebatimentos expressivos na inclusão escolar dos estudantes PAEE, garantindo o direito à aprendizagem desses – e dos outros – estudantes.

Nesse espaço de diálogo, a mediadora vai, aos poucos, tornando-se o que Carr e Kemmis (1988) denominam “amigo crítico”. Para esses autores, esse lugar de “amigo crítico” implica uma relação de proximidade entre os sujeitos da pesquisa, participantes de um grupo, que atuam para fomentar o diálogo e a reflexão. Conforme explicam os autores, a atuação do “amigo crítico” estabelece

> [...] relações colaborativas, nas quais o ‘observador’ se torna um ‘amigo crítico’ que ajuda os ‘atores’ a 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 pelo qual 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).

Assim, ela foi ouvindo as demandas e continuou a lançar questões que instigavam as gestoras-pesquisadoras a refletir sobre as tensões, concepções e desafios levantados, convidando-as à autorreflexão. Foi nesse processo que novos teoremas críticos foram criados e a reflexão-ação-reflexão se fizeram presentes.

> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Eu só quero aproveitar e dizer que é isso mesmo. A gente tem que colocar os desafios, as tensões que a gente vivencia como gestores, estando nesse lugar. Assim, eu quero voltar lá de trás um pouquinho, nas palavras do protagonista e autor: se a gente fala que o professor tem que ser protagonista e autor, para vocês isso seria diferente? No lugar que vocês ocupam? Ou seja, o professor tem que ser autor... Mas, e a equipe gestora, também não teria que ser? Porque isso é uma reflexão extremamente importante, principalmente diante do que vocês trouxeram. A questão é: há quanto tempo existe? Há quanto tempo se começou o grupo de estudos dentro da secretaria de Serra? Já existiu outro antes? É isso mesmo que estou perguntando.*
>
> ***Jade (assessora pedagógica de EE):*** *Já existiu, nós tínhamos encontros [com dois professores da universidade] e ali a gente discutia, lia. Só não tinha isso formalizado como é agora, no caso, mas a gente já teve esse movimento. E eu acho superimportante, hoje, a gente ter esse movimento mais constituído, porque garante um espaço para a gente, esse espaço de estudo, que a gente vinha reclamando, lá no setor, que antes não tinha. Esse tempo para a gente parar, para a gente estudar. A gente falava: “Olha, a gente cobra do professor, que ele estude, que ele leia, que ele esteja informado, mas nós não estamos conseguindo fazer isso’. Então, esse espaço vem como garantia de que a gente precisa fazer com que ele exista. Lógico, a gente tem que ter a liberação dos nossos superiores e isso não é fácil.* ***Mas, esse é um espaço de conquista, nós também precisamos mostrar para eles a importância disso. Nós não estamos aqui para sentar, bater papo, vir pra Ufes, passear no meio das árvores. Não. Nós estamos aqui para uma melhora de um trabalho...*** *(Transcrição do 6º encontro Gergees-Serra/ES, 10-12-2019, grifos nossos).*

Refletindo sobre o processo vivido, ponderam que desejam levar a formação continuada, pela via do grupo, aos espaços escolares. Uma das gestoras sugere: “Quem sabe poderíamos realizar essa proposta com diretores e pedagogos e com professores das escolas, de forma regionalizada? A coordenadora continua: “Seriam três frentes de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão?”. Diante da proposta, percebemos as tensões e preocupações. Como se disséssemos juntas: “É possível? Daremos conta?”. O grupo continua a conversa, reflete sobre as possibilidades e reforçamos sempre a ideia de que não estamos sozinhas; somos grupo e podemos contar sempre com a colaboração.

Alguns trechos do diário de campo revelam as impressões que tivemos nesse encontro, realizado no mês de dezembro, para avaliação do processo realizado até então e as possibilidades para o próximo ano.

> *Hoje aconteceu o último encontro deste ano de 2019. Posso afirmar que um misto de sentimentos e emoções tomam conta de mim, enquanto escrevo este relato... Há um ano, iniciei esta jornada de regresso à universidade em busca da realização de um sonho, de fazer o mestrado, de buscar conhecimento para a transformação das minhas práticas profissionais, principalmente no que diz respeito à inclusão escolar dos estudantes PAEE, dos 'meus estudantes' da EJA, para tornar-me cada vez melhor como profissional, como pessoa. Quanto aprendizado e experiências vivenciamos nesse espaço-tempo! Lembro-me do primeiro encontro do Grufopees, quando a Rubi ainda não era a gerente da Educação Especial de Serra. Depois veio a nossa primeira reunião com as gestoras de Serra, quando buscavam a parceria do grupo de pesquisa para a formação no município, e eu iniciava também as aulas do mestrado. Olhando para trás, percebo que nós (as gestoras e eu) dávamos os primeiros passos, ao mesmo tempo, de retorno à universidade, ingresso no grupo de pesquisa, conhecendo os fundamentos, as concepções teórico-metodológicas, encarando desafios semelhantes e participando de todos os movimentos formativos propostos pelo grupo. Hoje, consigo ter uma melhor compreensão de que a pesquisa que estamos realizando é um trabalho totalmente coletivo, com os outros. [...]*
> *Hoje, o nosso encontro estava marcado para começar às 10h, na sala do Centro de Educação da Ufes, com a participação da coordenadora do Grufopees. Durante a semana, Rubi me perguntou se poderiam continuar lá, na Ufes, na mesma sala, para que elas continuassem trabalhando. Parecia-me, a princípio, um pedido simples, até óbvio. Fizemos a reserva do espaço. Às 8h, elas começaram a postar fotos no grupo do WhatsApp, informando que já haviam chegado, outras estavam na cantina, tomando um café. Eu me perguntava, olhando as mensagens: "Por que chegaram tão cedo? O encontro é somente às 10h...?" Apertei o passo para chegar antes do horário marcado. Ao chegar na sala, elas estavam ali, sentadas, concentradas... Marcaram de chegar mais cedo para dialogar e registrar suas reflexões respondendo a algumas questões que levantamos no encontro da semana passada [...]. Uma delas disse: 'Chegamos mais cedo, porque temos o compromisso de entregar isso hoje para você!'. Outra falou: 'Nós temos que registrar nossas reflexões e contribuir com a pesquisa'. Conversamos um pouco, falei da minha alegria de encontrá-las ali, ocupando aquele espaço, o espaço da universidade [...]*
> *Fiquei, e ainda estou, de certa forma, impactada com o que presenciei ali, com elas na Ufes, ocupando aquele lugar. Todo esse processo de pesquisa com o outro e não sobre o outro faz muito mais sentido agora... Esse movimento, o crescimento do grupo, seu posicionamento e compromisso. Enquanto registro, tudo isso faz muito mais sentido para mim (Diário de Campo, 6º encontro Gergees-Serra/ES, 10-12-2019).*

Desse movimento, podemos inferir que a racionalidade comunicativa sustenta nosso modo de construir conhecimento, que é pela via da pesquisa-ação. Por sua vez, a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilita construir um grupo em que todos têm o mesmo espaço de fala argumentativa, o Grupo de Estudo-Reflexão, que se apoia epistemologicamente nas funções mediadoras de Habermas. Nesse primeiro momento da função mediadora, na elaboração dos teoremas críticos, os membros do

grupo buscam expor seus argumentos (os desafios que encontram no seu cotidiano, as possibilidades) e, assim, procuram o entendimento mútuo, a fim de chegar a consensos provisórios sobre os interesses e objetivos comuns a todos do grupo naquele momento vivido. Dessa forma, vamos juntos detectando algumas tensões e desafios e nos debruçamos sobre eles. Por meio do estudo e da reflexão, tendo construindo um certo corpo de conhecimento, desejamos experimentar e colocar em prática e buscar novos argumentos para retornarmos juntos e construir novos objetivos comuns.

Mediante o exposto, apresentamos, a seguir, a segunda função mediadora da relação teoria e práxis no Grupo de Estudo-Reflexão.

7.2 A SEGUNDA FUNÇÃO MEDIADORA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁXIS: A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO

A segunda função mediadora da relação teoria e práxis consiste na organização dos processos de aprendizagem do Grupo de Estudo-Reflexão. A partir do consenso provisório sobre as demandas, objetivos e temáticas a serem estudadas, iniciamos, de forma mais sistemática, o processo de organização de aprendizagem, destacando que essa função perpassa todo o movimento constituído.

Sobre essa função da relação teoria e prática, Carr e Kemmis (1988, p. 152, grifos nossos, tradução nossa) postulam:

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

Em relação ao processo de organização da aprendizagem, destacamos que ele ocorre pela via da ação comunicativa. Conforme postula Habermas (2012), as decisões não são guiadas por considerações de poder; ao contrário, os saberes e conhecimentos de todos os envolvidos são considerados em um espaço de diálogo,

de troca e de aprendizagem mútua. Assim, não foi definido previamente um currículo para o processo formativo do grupo. Na medida em que o grupo foi se encontrando e se constituindo, a cada momento em que se reunia, as decisões iam sendo tomadas. As falas a seguir ilustram esse movimento.

> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa)***: *Nosso encontro aqui está marcado para o dia 25.*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE)****: O de gestores?*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Pensando a formação deste grupo aqui [...], que sugestão vocês têm? Todo mundo aqui eu já vi que tem uma larga trajetória. Então, que sugestões vocês têm para esse próximo encontro de vocês? Tem algum texto? Ou o que acha prioritário começar a discutir? Depois a gente vai pensando em autores que podem ajudar.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Eu estava pensando na Rosimeire Dias com aquele livro dela, Formação inventiva, no primeiro capítulo, ela faz um resgate, mas com o foco na formação inventiva. A Gastrupe? Ela faz um resgate também, mas tem um foco diferente do que a gente está propondo aqui. O Nóvoa é...*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Eu acho que tem textos de Nóvoa que fazem esse resgate da identidade docente, formação… A gente pode ver algum deles e compartilhar.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Aí, a gente faz um grupo e manda lá.*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *A gente já fez um grupo (de whatsapp) e vai te adicionar lá.*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Já foi criado ontem à noite… Ela vai mandar para a gente!*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Quem, gente, Ágata?*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Isso! E o mediador? (Transcrição do 1º encontro Gergees-Serra/ES, 12-7-2019).*

O grupo aponta, como prioridade, nesse primeiro encontro, estudar “sobre” formação. Para nós, aquele momento também era de muito aprendizado. Como seria? Quem faria a mediação? Estávamos juntos aprendendo a ser Grupo de Estudo-Reflexão, entendendo que nossa atenção e escuta deveriam estar sensíveis, tanto como pesquisadora, quanto como integrante do grupo, considerando que o Grupo de Estudo-Reflexão requer envolvimento e participação ativa de todos.

Decidimos, então, que os encontros aconteceriam ali, no Centro de Formação da Sedu-Serra/ES. As datas e a sala foram reservadas, uma vez por mês, e o horário seria dentro do turno de trabalho da equipe, especificamente às sextas-feiras, no turno vespertino. Consideramos esse espaço-tempo de formação, no horário de trabalho da equipe, um diferencial. Afinal, com uma rotina tomada por tantas

demandas, de trabalho intenso e diversas atribuições, as gestoras demonstravam a importância da formação continuada para a equipe.

Concordamos que participar desse movimento foi bastante desafiador, tanto para nós, pesquisadora acadêmica, que estávamos ali propondo essa outra possibilidade de pesquisa-formação, bem como para as gestoras. Não foi um processo simples, principalmente porque estamos acostumados com as metodologias e estratégias técnicas, com pouco diálogo e currículos previamente estabelecidos. Agora, estávamos propondo construir uma comunidade autocrítica e, para isso, fazia-se necessário favorecer e instigar a participação de todos em todo o processo. Para que isso fosse possível, procurávamos exercitar uma premissa fundamental na organização dos processos de conscientização e aprendizagem do grupo: garantia de fala e escuta a todos, ou seja, uma comunicação aberta e democrática (HABERMAS, 1987).

Os caminhos percorridos ao longo desse processo de organização da aprendizagem do grupo estão sintetizados no quadro a seguir, com datas, temáticas, participantes, mediador(a) e local, assim organizados: encontros do grupo realizados de forma presencial, no ano de 2019 e início de 2020; e, no quadro seguinte, os encontros realizados de forma virtual, no ano de 2020, via plataforma digital.

Quadro 7 — Encontros presenciais do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão Pública de Educação Especial do município de Serra/ES (continua)

Datas	Ações/Temáticas	Participantes	Mediadora(s)	Local
1º encontro 12-07-2019	Apresentação e levantamento de demandas do/pelo grupo	Equipe gestora de EE, subsecretária pedagógica e gerente de formação da Sedu-Serra/ES Líder do Grufopees-Ufes, mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida	Centro de Formação – Sedu-Serra/ES
2º encontro 26-07-2019	“A pesquisa de educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente” (DINIZ-PEREIRA, 2011)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES, mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes e bolsista de Iniciação Científica - Grufopees-Ufes	Mestrandas Fernanda Nunes da Silva e Lucimara Gonçalves Barros Brito	Centro de Formação – Sedu-Serra/ES

Quadro 7 — Encontros presenciais do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão Pública de Educação Especial do município de Serra/ES (conclusão)

3º encontro 23-08-2019	Concepções de Formação; Espirais cíclicas: reflexão, avaliação e replanejamento	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Pesquisadoras externas: mestranda Lucimara G. B. Brito e bolsista de Iniciação Científica Melissa da Cruz Oliveira.	Centro de formação – Sedu-Serra/ES
4º encontro 27-09-2019	"Formação Continuada: desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da Educação: A trajetória de um grupo de estudo-reflexão" (ALMEIDA, 2016)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Gestoras de Educação Especial - Sedu-Serra/ES Mara Rúbia dos Reis Fonseca e Lilian Rose	Centro de formação – Sedu-Serra/ES
5º encontro 06-12-2019	"A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar" (F., NUNES, 2019)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Pesquisadora acadêmica Fernanda Nunes, mestre e integrante do Grufopees - Ufes	EMEF. Aldary Nunes Serra/ES
6º encontro 10-12-2019	Reflexão sobre o processo e organização da aprendizagem: avaliação, reflexão, planejamento e ação	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; líder do Grufopees-Ufes e mestranda PPMGPE e Grufopees-Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida e mestranda Lucimara G. B. Brito	Ufes Vitória/ ES
7º encontro 18-02-2020	Diálogo sobre as demandas e planejamento das ações	Coordenadora do Grufopees - Ufes, mestranda PPMGPE, Equipe Gestora de Educação Especial	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida e mestrada Lucimara G. B. Brito	Ufes Vitória/ES

Fonte: Elaboração da autora.

Os encontros do grupo foram definidos de forma coletiva, contando com a colaboração de alunos da graduação e da pós-graduação, integrantes do Grufopees-Ufes. O espaço-tempo de cada encontro permitia-nos buscar, juntamente com as gestoras e colaboradoras, a organização do processo de aprendizagem do grupo, mediante processos de reflexão no próprio grupo (CARR; KEMMIS, 1988).

Como explicitado no quadro, além do estudo das temáticas propostas pelas participantes, houve momentos de avaliação, de planejamento, de replanejamento,

de levantamento e negociação de demandas, obedecendo ao movimento das espirais cíclicas da pesquisa-ação. As temáticas elencadas na coluna ações/temáticas foram definidas coletivamente a cada encontro do Gergees-Serra/ES. Com base na temática escolhida, dialogávamos com o grupo de pesquisa e com as próprias gestoras sobre quais textos poderíamos selecionar para nosso estudo. Assim, cada texto-base selecionado para estudo e reflexão foi disponibilizado no intervalo de tempo entre os encontros e encaminhado via grupo de *whatsapp* e por *email* para todas as participantes para leitura prévia.

Embora cada temática tenha sido trabalhada a partir de textos enviados previamente, as discussões e reflexões foram sempre enriquecidas com os conhecimentos e as reflexões de todas as envolvidas que traziam suas contribuições. Em um desses momentos de encontro, ao refletirmos sobre as concepções de formação e a relação teoria e prática, as participantes apontaram:

> ***Cristal (assessora pedagógica de EE):*** *Por isso, nós temos professores saem que da faculdade com uma dificuldade tão grande de encarar a prática, porque a fala que ele reproduz é esta: 'porque era muita teoria, e a gente não tem a prática'. Na verdade, ele que não faz esse processo de reflexão daquela teoria que ele está recebendo e também a forma como é conduzida a gente não sabe. E aí cada vez mais a gente recebe esse tipo de profissional dentro da escola. Ele não conseguiu fazer desse momento teórico essa reflexão da ação dele dentro da unidade de ensino*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *Fazer a ponte...*
>
> ***Rubi (gerente de educação especial):*** *Essa ponte, eles não conseguem, porque querem aula prática, querem algo prático. E é um desespero...*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *A receitinha.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Não, eles se perdem porque toda prática é embasada numa teoria, mesmo que a pessoa não compreenda, mas ela está colocando em prática uma teoria que ela acredita. Não tem como desvincular teoria e prática...*
>
> ***Cristal (assessora pedagógica de EE):*** *Educação não é neutra. Paulo Freire fala que não tem educação neutra (Transcrição do 2º encontro Gergees-Serra/ES, 26-9-2019).*

O diálogo acima nos faz destacar que, nesse processo de pesquisa-formação, os atores do contexto são concebidos como produtores de conhecimento, de modo que as falas e reflexões de todos os envolvidos são consideradas. As gestoras apresentam seus conhecimentos e fazem reflexões sobre teoria e prática. Esse espaço de comunicação e diálogo é garantido, buscando superar a perspectiva da racionalidade técnica que concebe a prática docente como uma solução instrumental, na qual

> [...] 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. 101).

Nessa concepção, os gestores e professores são tomados como aplicadores do conhecimento científico e as questões relacionadas com a educação "[...] são tratadas como problemas 'técnicos' que podem ser resolvidos objetivamente, por meio de procedimentos racionais da ciência" (ZEICHNER, 2008, p. 21). Em contrapartida, nos espaços discursivos e nos encontros do grupo, todos são considerados como sujeitos de conhecimento e a relação estabelecida é horizontal. Todos exercem o direito de se expressar, refletir, expor ideias e argumentos.

7.2.1 Estratégias de aproximação

Nos encontros do grupo, lançávamos mão de diferentes estratégias, visando a fomentar os processos de autorreflexão individual e coletivos. Sempre iniciávamos com algo que nomeamos de **Estratégias de Aproximação**, por compreendermos que, para nos constituirmos um grupo, se fazia necessário conhecermos mais umas às outras. Utilizamos o termo estratégias porque, conforme o referencial adotado, as ações precisam ser orientadas, não para o êxito (sucesso), mas para possibilitar a autorreflexão organizada, pois compreendemos que, por meio desta, todos nós, participantes do grupo, devemos desenvolver uma compreensão sistemática das condições que moldam, determinam e até mesmo limitam nossas ações, como professores, gestores e pesquisadores.

Essa compreensão exige que todos participem ativamente, "[...] **de forma colaborativa, na articulação e definição de teorias em suas próprias práticas**, bem como no desenvolvimento dessas teorias **por meio de ação e reflexão** permanentes" (CARR; KEMMIS, 1988, p. 164, tradução nossa e grifos nossos).

Nesse sentido, iniciávamos com uma dessas estratégias de aproximação com a intenção de conectar todos os presentes, propiciando uma atmosfera mais leve e tranquila, considerando que todas nós estávamos nos constituindo como grupo, cavando um espaço formativo no horário do trabalho, buscando "fechar a porta" para

as demandas. Esses espaços e momentos foram, aos poucos, permitindo que soubéssemos mais umas das outras, que falássemos sobre nossos sentimentos, nossos pensamentos e posicionamentos. Foram momentos de descontração, de "quebrar o gelo", mas que se tornaram espaços de conhecimento e reflexão, entendendo que esta

> [...] não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social (KEMMIS, 1985, p. 149, apud CONTRERAS, 2012, p. 180).

No segundo encontro do Gergees-Serra/ES, realizado logo em seguida ao primeiro encontro presencial, ficamos responsáveis pela mediação, com a colaboração de uma pesquisadora acadêmica, integrante do Grufopees-Ufes. Muitos foram os desafios apontados pelas gestoras, no primeiro encontro do grupo, os quais mencionamos no item anterior. Diante desses e de outros pontuados por elas, ao olharmos para os dados daquele encontro (transcrição), realizamos, com a colaboração da líder o grupo e da mestranda Pérola, o planejamento do segundo encontro do Gergees-Serra/ES.

Tudo aquilo era muito novo para nós que, juntamente com as gestoras, estávamos aprendendo esse novo/outro modo de propor a formação. Desejávamos, na verdade, fazer aquilo que já estávamos acostumada: praticar a leitura do texto; apresentar as sínteses para o grupo em slides, perguntar se desejavam tecer comentários; ouvi-las e manter o controle sobre todo o encontro. Entretanto, na medida em que estudávamos, que vivenciávamos o processo no grupo, fomos também compreendendo que não poderia nem deveria ser assim.

Desse modo, trouxemos uma estratégia de aproximação na qual as participantes deveriam se esforçar para manter balões no ar, enquanto cada uma, aos poucos, ia sendo retirada da roda. Ao final, restou a participante Alexandrita que, sozinha, não conseguiu cumprir "aquela missão".

Fotografia 3 – Estratégia de aproximação - “Balões para cima”



Fonte: Arquivo próprio.

Em seguida o espaço de fala foi garantido a todas, que se manifestaram sobre aquela experiência:

> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *A primeira pergunta: qual foi a sensação Inicial?*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *Ah! Foi muito legal saber que tem pessoas do lado para você compartilhar aquele momento, né? Para não deixar o balão cair, sabendo que tem gente para te ajudar te confortar, né? Porque você fica naquela tensão assim: ‘não pode cair, não pode cair!’.*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Mais alguém quer falar? Pode falar!*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *É um compartilhar, pois tá todo mundo lá, juntinho, no mesmo objetivo é muito gostoso, não é assim?*
>
> ***Turmalina (assessora pedagógica de EE):*** *Conseguir ajudar o outro e não deixar a bola cair. Nem a sua, nem a do outro.*
>
> ***Esmeralda (assessora pedagógica de EE):*** *Eu não consegui nem curtir muito; eu saí logo no começo. Logo que você falou, eu imaginei assim: ‘Ah, que bom brincar um pouquinho... Desligar daquilo que a gente está fazendo?’*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *Eu estava ajudando pra caramba...*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *E para sair de lá?*
>
> ***Esmeralda (assessora pedagógica de EE):*** *E começar... Fazer uma coisa gostosa e brincar... É tão bom ouvir, né? A gente não faz isso!*
>
> ***Pérola (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *E tinha gente que estava do lado de fora que queria ajudar...*

> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *E qual é a sensação de sair e/ou ver os outros saindo? Como foi? Como é que ficou para vocês?*
>
> ***Turmalina (assessora Pedagógica de EE):*** *Eu quero estar junto com o que acontece. Eu acho que já trago isso dentro de mim. Me dá uma sensação, assim... Eu não gosto de ver o outro perder? Eu quero ajudar...*
>
> ***Esmeralda (assessora pedagógica de EE):*** *É muita preocupação! Preocupada em ajudar os outros...*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *Dá uma sensação, assim, não é de frustração, mas de preocupação [risos], pois as outras estão saindo e tem muita coisa para fazer! [risos] eu que fiquei por último...*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Sim, pode falar, o que você sentiu?*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *Tentar se tornar um polvo é complicado, né? Devido a tantas demandas, tantos balões, para você fazer sozinho, se torna impossível, praticamente impossível, né? Com a ajuda do outro o processo é mais leve, se torna mais leve... Apesar do desafio, dos desafios, são vários desafios e cada balão é um desafio de permanecer no alto... e esse era o nosso objetivo. Quando você está com várias pessoas que estão com o mesmo objetivo fica mais leve. O processo no final ficou mais penoso. Como? Com tanta demanda?*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Como dar conta, né?*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *E aí eu caio na questão de 'não dar conta e de não conseguir' [sozinha] realmente.*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *E o sentimento é de...*
>
> ***Alexandrita (assessora Pedagógica de EE):*** *de frustração.*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Mais alguém quer falar? Da experiência? O que isso traz para você? É muito bacana poder desligar de tantas demandas que nos cercam, mas, ao mesmo tempo, a brincadeira traz uma reflexão. Quando eu paro de tirar vocês e fico olhando de fora, a sensação é esta mesmo! São algumas pessoas desesperadas para manter os balões no ar, e quem está fora quer entrar para ajudar [...]. Alguém mais deseja falar? (Transcrição do 2º encontro Gergees-Serra/ES, 27-7-2019).*

Podemos perceber que a reflexão realizada sobre um momento de descontração traz à tona sentimentos e impressões do cotidiano e do próprio trabalho realizado pelas participantes. Temos, assim, a oportunidade de nos conhecermos melhor, de nos conectarmos, aos poucos, na tentativa de favorecer um ambiente onde todos se sintam à vontade para falar e ouvir, considerando que todos ali têm contribuições relevantes e, por isso, todos devem ter a chance de se expressar, estabelecendo uma comunicação que deve estar livre de restrições e coações (HABERMAS, 2002).

Naquele momento de reflexão sobre o vivido, as participantes encontraram o ponto comum entre suas atribuições e os balões, relatando que muitas vezes se sentem

sozinhas, tentando não deixar o “balão” cair. Os balões serviram de metáfora para falarem sobre a forma como o Setor de Educação Especial fica apartado de decisões sobre ações que deveriam ser tomadas coletivamente, considerando que essa modalidade de ensino é a única a perpassar, transversalmente, todas as etapas e níveis da escolarização. Compreendemos que a racionalidade técnico-instrumental que tem colonizado não apenas nossa formação, como também todas as nossas relações sociais, interfere muito na forma fragmentada como se dá a organização dos órgãos gestores da educação e na atuação de seus profissionais. Concordamos que

> [...] essa concepção de atuação tecnocrática e centralizadora, ao hierarquizar as relações de poder no cotidiano escolar [e também na gestão das redes e sistemas de ensino], acarretou, e ainda tem acarretado nos profissionais, dificuldades em implementar e articular ações que envolvam e mobilizem politicamente a comunidade escolar nos seus aspectos micro e macrossociais para atender suas demandas concretas (PANTALEÃO, 2009, p. 12, grifos nossos).

Nesse movimento do grupo, nossa intenção era privilegiar a busca pela reflexão crítica que não pode ser compreendida como pensamentos soltos, sem orientação. Ao contrário, “[...] a reflexão crítica tem um propósito muito claro definir-se diante dos problemas, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais” (CONTRERAS, 2012, p. 179), procurando analisá-los como problemas que possuem uma origem social e histórica.

A ação intencional de busca pela reflexão crítica não se trata de uma tarefa simples ou fácil. Para além de uma intenção voltada para o grupo, fomos, o tempo todo, desafiada a colocar em xeque nossa postura de condução e de controle, tão permeada pela racionalidade técnico-instrumental. Em meio a todos os desafios e (re)conhecendo, a cada passo, as possibilidades que o Grupo de Estudo-Reflexão foi-nos viabilizando, fomos experimentando “[...] estratégias, buscando nos afastar daquelas ferramentas diretivas, mecanizadas, predefinidas e não reflexivas [...]. Isso não significa que não houve organização do processo e sistematização” (ALMEIDA, 2016, p. 183).

A seguir apresentamos quatro *Estratégias de aproximação* que foram utilizadas em diferentes encontros do Gergees-Serra/ES, ilustrando tais momentos com fotografias logo abaixo do quadro. Cumpre destacar que realizamos a primeira estratégia no

segundo encontro do grupo, e o próprio grupo manifestou interesse em realizá-la nos encontros seguintes.

Quadro 8 — Estratégias de aproximação nos encontros presenciais do Gergees-Serra/ES

Nome	Temática abordada	Materiais e desenvolvimento	Questões iniciais	Mediação
Balões para cima	Importância/ necessidade de estar/viver/ contar *com* outro(s): colaboração	Um balão cheio por participante, no mínimo, e música ao fundo Cada participante recebe um balão cheio e, ao início da música e do comando do líder, deve jogar o seu balão para cima, quicando-o, com o objetivo de sustentá-lo no ar. O líder joga outros dois ou três balões, de modo que todos interajam para cumprir o objetivo. Os balões caídos devem permanecer no chão. Aos poucos, o líder vai retirando os participantes, um a um, de modo que quem está do lado de fora não pode ajudar. Ao final, apenas um(a) participante permanece e, possivelmente, a maioria dos balões estará no chão	O que veio à sua mente enquanto você participava? Qual foi a sensação?	Ágata e Pérola (pesquisadoras acadêmicas)
História	Diversidade de pensamento e de ação	Livro de literatura infantil Eugênio, o gênio (Ruth Rocha) Avental para fixar os personagens da história (opcional)	Quais aspectos mais chamam sua atenção? Por quê?	Turmalina (pesquisadora do contexto)
Vídeo	Identidade	TV ou projetor, computador e caixa de som Exibição de vídeo produzido com a música: *Todas as coisas têm nome (Toquinho)* As mediadoras incentivam as participantes a ouvir e cantar a música apresentada.	Quem somos nós? O que estamos fazendo aqui? E o que queremos? Estamos constituindo um grupo. Quais são nossos objetivos como grupo?	Rubi e Tanzanita (pesquisadoras do contexto)
Pergunta reflexiva	Conhecendo melhor o outro e suas necessidades e/ou demandas	Pergunta: Pensando no passado, no presente ou no futuro, qual “presente” (de qualquer natureza) você gostaria de receber hoje? Por quê?	O que é possível considerar em relação às respostas? O que mais chamou sua atenção? Por quê?	Ágata (pesquisadora acadêmica)

Fonte: Elaboração da autora.

As respostas e reflexões advindas da última estratégia citada foram para nós surpreendentes: uma pediu mais tempo, pois estava tudo muito corrido, e precisava de mais tempo para dar conta de tantas coisas; outra escolheu como presente um carro novo; uma outra pediu a cura de um de seus filhos que lutava pela vida em um tratamento contra uma doença grave; houve quem pediu para estar junto à filha, netos e genro que moram no exterior. Como já dissemos, essas estratégias de aproximação possibilitam a reflexão e o conhecimento do outro, bem como a partilha, a troca, a autorreflexão individual e coletiva, dialética.

Fotografia 4 — Estratégia de aproximação "Diversidade de Pensamento e Ação"



Fonte: Arquivo próprio.

Nosso esforço se concentrou em lançar mão do *diálogo* e da *autorreflexão crítica* como princípios fundantes das estratégias que utilizamos, a fim de nos constituirmos como grupo autorreflexivo que se preocupa em estudar e refletir sobre sua própria prática, com a intenção de compreendê-la para transformá-la (CARR; KEMMIS, 1988).

Fotografia 5 — Estratégia de aproximação "Identidade"



Fonte: Arquivo próprio.

Entrementes, fomos elaborando, no decorrer do processo, de forma coletiva e colaborativa, estratégias de aprendizagem que incorporassem os princípios basilares do grupo de estudo-reflexão. Para isso, lançamos mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, coletiva e individual, fortalecendo o pensamento de que

> O que se requer nos programas de formação inicial quanto nos 'em serviço' são processos que estimulam professores e formadores de professores a constituírem suas próprias questões e, então, começarem a desenvolver ações que são válidas em seu contexto local e nas comunidades" (COCHRAN; LYTLE, 1999, p. 63, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 34).

7.2.2 A autorreflexão crítica, coletiva e individual

A autorreflexão desempenha um papel fundamental no pensamento de Habermas e, por conseguinte, no Grupo de Estudo-Reflexão. É pela via da autorreflexão que Habermas (1982) estabelece as relações entre conhecimento e interesse e entre teoria e prática, chegando à formulação da teoria social crítica, cujo objetivo central é a emancipação humana (CARR; KEMMIS, 1988). Para o filósofo, a autorreflexão é o processo de reconstituição, que conduz o sujeito ao ato de compreender de modo consciente a sua própria história (conscientização). Embora a autorreflexão esteja presente, de maneira explícita ou implícita na evolução do pensamento filosófico, é a partir da proposta freudiana, da psicanálise, que Habermas identifica a autorreflexão como uma estratégia para a emancipação humana.

Nesse sentido, Ribeiro (2015) nos auxilia nesta compreensão ao afirmar que é na psicanálise que Habermas encontra um fio condutor para retomar a questão da

emancipação do sujeito que, por meio de identificações sucessivas, agindo e interagindo com outros, vai conquistando sua autonomia — sua identidade, por meio da autorreflexão. A autora postula que, para o teórico,

> [...] a partir da comunicação deformada, que está na base da neurose e das características do discurso terapêutico, pode-se deduzir os contornos de uma análise dos atos linguísticos, que permita definir a capacidade de distinguir entre ilusão e realidade, entre essência e manifestação, **entre o ser e o vir-a-ser. Isto só é possível na perspectiva de uma comunicação pura, onde os interlocutores não se iludem nem a si nem aos outros** (RIBEIRO, 2015, p. 12, grifos nossos).

Em outras palavras, a autorreflexão proposta por Habermas (1982), e na qual se baseia nosso intento como Grupo de Estudo-Reflexão, assume um papel fundamental como estratégia para oportunizar aos participantes dessa comunidade — que busca constituir-se como autocrítica—, a constante análise e reflexão sobre sua práxis. Assim, as estratégias de aprendizagem do Gergees-Serra/ES foram permeadas pela autorreflexão crítica e coletiva, tanto nos momentos em que utilizamos as estratégias de aproximação, como apresentamos, anteriormente, quanto nos momentos em que estávamos em círculo, compartilhando nossas reflexões sobre os — e a partir dos — textos (literatura científica).

Em determinados momentos nos dividíamos em duplas e/ou trios que, momentos depois, retornavam para o grupo todo, como aconteceu no quarto encontro do Gergees-Serra/ES. Iniciamos aquele momento com estratégia de aproximação, mediada por Rubi e Tanzanita. Em seguida, as mediadoras propuseram que distribuíssemos o texto em duplas e/ou trios, para que, no próximo momento, compartilhássemos nossas reflexões. No encontro anterior, o grupo decidiu que necessitava dar continuidade aos estudos sobre os pressupostos da formação alicerçados em uma perspectiva crítica de formação continuada. Assim, contamos com a colaboração dos pesquisadores acadêmicos para selecionar, juntos, uma literatura científica que contribuísse com a aprendizagem do Gergees-Serra/ES, considerando o consenso de seus participantes. A seguir, apresentamos um trecho desse momento de ação comunicativa, com autorreflexão crítica e coletiva:

> ***Ametista (assessora pedagógica de educação especial): Então, quando a gente lê esse artigo, a gente vê todo o processo de construção [...] a autora vem falando que este artigo tem três focos de temáticas, que é a formação continuada, a gestão pública em Educação Especial e a pesquisa-ação, que é uma metodologia****... Ela coloca que o objetivo é*

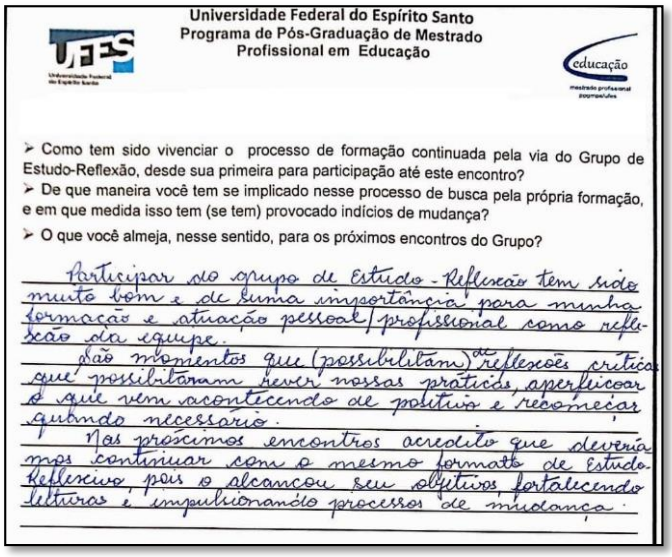
> *pensar a formação de modos críticos,* ***então ela já tem um posicionamento de que uma formação precisa ter um olhar crítico...***
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Ametista nos apresentou o contexto do estudo realizado, então... a gente vem para o primeiro tópico da análise que é justamente* ***a formação continuada e as políticas públicas****. Pode falar, Safira...*
>
> ***Safira (assessora pedagógica de EE):*** *Os relatos dos gestores contando sobre essa situação da formação... O profissional já vem em busca dessa produção de conhecimento, mas querendo a famosa receita pronta. Eu até comentei aqui com as meninas algo que me chamou a atenção nas assessorias. Teve duas assessorias, em particular, que indicaram a dificuldade do profissional de destacar na avaliação diagnóstica, o que o aluno de fato precisava. Eu pensei: "Agora...* ***não adianta só eu sentar com esse professor, nesse momento, e tentar ali dar aquela receita. Naquele momento, ele pode até entender, mas ele não vai fazer a autorreflexão: o que que é essa avaliação? Então, se ele não tem constituído o que é essa avaliação diagnóstica, ele não vai conseguir trabalhar as possibilidades com aquela criança, em cima daquela real necessidade.***
>
> ***Ágata (mestranda e integrante do grupo de pesquisa):*** *Eu penso que é um desafio e, ao mesmo tempo, penso que a proposição desse grupo, quando a Ametista traz a 'emancipação', é neste sentido. '****A gente precisa se fortalecer, precisa compreender e refletir. Quais concepções esse grupo vai constituir para que isso reflita na construção de políticas e de planos de ação?'.***
>
> ***Jade (assessora pedagógica de EE):*** *Eu estava relatando a experiência que nós tivemos no início deste ano, que foi a proposta de trabalhar com o professor como protagonista... Cada assessora foi para uma região****. E nós levamos textos e, lá, a proposta foi a leitura mesmo, a discussão e, depois, a exposição de tudo que eles trabalharam, pensaram, as críticas, os desafios****. E, assim, nós vimos, pelo menos na região onde eu fiquei responsável, o que eu ouvi e vi foram muitos professores interessados, que se envolveram com o estudo. Realmente eu acho que aquela forma era bem pertinente. Mas também há outras, com essa resistência que o texto aqui traz, de querer alguém que trouxesse algo pronto. 'Ah não. Tem que ler, tem que criar o texto, o nosso próprio texto, então seria muito mais fácil trazer outra pessoa e eu só sentado ali, ouvindo'. Então, esse* ***texto traz isso como desafio para os gestores aqui e, realmente, a gente vê que isso se concretiza em nosso dia a dia. É um grande desafio mesmo, porque é mudar esses paradigmas, essas coisas que já estão enraizadas*** *(Transcrição do 4º encontro Gergees-Serra/ES, 27-9-2019, grifos nossos)*

A autorreflexão crítica coletiva exige de todos os envolvidos uma escuta sensível. É necessário, nesse movimento de escuta do outro, colocar em ação todos os nossos sentidos, pois trata-se do processo que envolve implicações mútuas, em âmbitos psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural, em nosso modo de ser/estar/agir no mundo, e afeta, direta e indiretamente, nossa relação *com* os outros (Barbier, 2010).

Além das estratégias de aproximação, realizávamos a *autorreflexão individual* por meio dos registros escritos por todas as participantes, inclusive por nós. Tínhamos, como ponto de partida, algumas questões suscitadas durante os encontros, por meio

do diálogo estabelecido com todos as participantes, ou em momentos em duplas e trios, e, após diálogo e reflexão, eram compartilhadas com o grupo.

Figura 3 – Autorreflexão individual



Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

- Como tem sido vivenciar o processo de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, desde sua primeira para participação até este encontro?
- De que maneira você tem se implicado nesse processo de busca pela própria formação, e em que medida isso tem (se tem) provocado indícios de mudança?
- O que você almeja, nesse sentido, para os próximos encontros do Grupo?

Participar do grupo de Estudo - Reflexão tem sido muito bom e de suma importância para minha formação e atuação pessoal/profissional como reflexão da equipe.
São momentos que (possibilitam) as reflexões críticas que possibilitaram rever nossas práticas, aperfeiçoar o que vem acontecendo de positivo e recomeçar quando necessário.
Nos próximos encontros acredito que deveríamos continuar com o mesmo formato de Estudo-Reflexivo, pois o alcançou seu objetivos, fortalecendo leituras e impulsionando processos de mudança.

Fonte: Arquivo próprio.

Ao realizar a autorreflexão a respeito do processo vivenciado, a coautora aponta para a importância do grupo de pesquisa para sua formação pessoal e profissional, utilizando expressões como *reflexão crítica*, *recomeçar quando necessário*, *impulsionando processos de mudança*. Percebemos uma apropriação de termos utilizados nos textos que serviram de base para os momentos de encontro do grupo e da perspectiva téorico-metodológica assumida.

A reflexão apresentada acima e muitas outras foram realizadas pelas participantes, em um processo de autorreflexão e também de avaliação. Buscamos, todo o tempo, encontrar sentidos sobre o que estávamos fazendo e de que modos deveríamos fazer:

> *Os estudos nos fazem refletir sobre a nossa prática, proporcionam embasamento teórico para pensar esse formato autorreflexivo e mediar as formações futuras do município [...] A formação proporciona uma reflexão, no sentido de responsabilizar a equipe como um todo no envolvimento com as formações dos professores de Educação Especial. Ressalta um formato dialógico e que rompe com um modelo mais técnico, com receitas prontas, sem interlocução (SAFIRA, assessora pedagógica de EE).*
>
> *Percebi que a troca de experiências, escuta do outro, nos leva a uma composição coletiva que muito vai contribuir para a construção desta nova concepção de formação continuada. (ESMERALDA, assessora pedagógica de EE).*
>
> *Os estudos e encontros vêm fortalecendo o grupo em torno de uma busca que constitua a formação como algo participativo/reflexivo [...]. A contribuição*

> *vem também do ato de pararmos para repensar a nossa postura diante do grupo de professores com o qual trabalhamos [...] e a maneira como efetivaremos nossas formações a partir do próximo ano" (JADE, assessora pedagógica de EE) (Transcrição autorreflexão individual, realizada em 27-9-2019).*

A responsabilidade de planejar uma das estratégias de aproximação, bem como a mediação do encontro foi sendo compartilhada pelos integrantes do grupo. Destacamos que esse foi um esforço que, como pesquisadora acadêmica, tivemos que realizar desde o princípio, para que todos as participantes ocupassem esse lugar de mediação. Ao final do segundo encontro, solicitamos que outra pessoa do grupo trouxesse uma estratégia de aproximação e garantimos um espaço para planejamento e encaminhamentos para os próximos encontros.

Contamos, nesse momento, com a colaboração de uma integrante do Grufopees - Ufes, graduanda de Iniciação Científica. Consideramos que os pesquisadores acadêmicos colaboram com o grupo, em processo de aprendizagem coletiva, que vincula a teorização educacional crítica à prática educacional crítica, em um movimento que lida, simultaneamente, com a ação e a pesquisa e que, também, simultaneamente, interessa ao indivíduo e ao grupo na organização de uma comunidade autorreflexiva (CARR; KEMMIS, 1988).

Ao pensarmos a formação continuada em uma visão crítica, temos como foco a transformação das práticas sociais de todos os envolvidos, compreendendo que, diante dos desafios impostos à formação de professores e gestores, na perspectiva da inclusão escolar, os modos como a formação é proposta e realizada impactarão nos resultados pretendidos.

Entendemos que o investimento na formação dos profissionais responsáveis pela gestão de Educação Especial é fundamental para a transformação de práticas a fim de garantir o direito à aprendizagem dos alunos PAEE e de todos os estudantes. Afinal, esses gestores são responsáveis por fomentar o processo formativo para os professores e os demais profissionais da escola no que diz respeito às práticas e ações inclusivas. Entendemos que os modos como essa formação é concebida traduzem o resultado que ela provoca. Consideramos, assim, que o estudo e a autorreflexão organizada propostos no Grupo de Estudo-Reflexão podem favorecer a compreensão e a transformação de concepções enraizadas e das práticas sociais e

educativas dos participantes, pois, de acordo com Habermas (2013, p. 56), a autorreflexão “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam, ideologicamente, uma *práxis* presente da ação e da interpretação de mundo”.

Na medida em que o grupo foi se encontrando, fomos percebendo maior participação e implicação de todas as participantes. Por vezes, pesquisadora acadêmica, esta, se perguntava se as gestoras conseguiriam manter a participação nos encontros no turno do trabalho, considerando todas as demandas que surgem ali, no Setor de Educação Especial. Fomos constatando que, a cada encontro, elas se comprometiam ainda mais com aquele grupo. Fato é que no segundo encontro, como já relatamos, elas precisaram sair no meio da reflexão, para atender a demandas (por telefone) e puderam estar presentes apenas cinco gestoras.

No terceiro e quarto encontro, respectivamente, contamos com a presença de nove e dez gestoras, que participaram ativamente do início ao fim desses momentos. Percebíamos, assim, que aquele espaço-tempo de formação passava a ser priorizado cada vez mais. Prova disso foi um outro encontro agendado para dezembro e que, possivelmente, seria remarcado se não fosse a implicação de todas no processo: de última hora, o espaço já reservado no Centro de Formação para nosso encontro foi ocupado. As gestoras, prontamente, viabilizaram o auditório de uma escola, localizada nas proximidades da Sedu-Serra/ES. Fomos informadas apenas da mudança de local, e o encontro do Gergees-Serra/ES aconteceu na data prevista.

Figura 4 – Encontros presenciais do Gergees-Serra/ES



Fonte: Arquivo próprio.

7. 2. 3 A mediação no Grupo Estudo-Reflexão

Compartilhar a *mediação do encontro* com outras gestoras foi nosso propósito desde o princípio, pois entendemos que, no Grupo de Estudo-Reflexão, é imprescindível a relação horizontal entre os participantes. Todos são considerados como sujeitos de conhecimento, capazes de linguagem e de ação. Nesse sentido, o papel do mediador, conforme postula Freire (1987), é favorecer uma relação dialógica entre todos os participantes, de modo que todos aprendam juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Ao destacar que o diálogo e a pesquisa são inerentes ao Grupo de Estudo-Reflexão, os pressupostos habermasianos vão ao encontro dos postulados de Freire (1987) que, mediante sua trajetória de vida e dedicação em pensar a educação como um ato político e emancipatório, ainda nos desafia com a proposta de formação como uma ação coletiva, em uma relação horizontal e — ousamos afirmar — circular, na qual a mediação se dá entre os participantes.

Conforme o Dicionário Digital Caldas Aulete, a palavra ***mediação*** possui diferentes usos e basicamente os mesmos sentidos: *ação ou resultado de mediar, de servir de mediador; relação que se estabelece entre duas pessoas, coisas, ideias etc. por intermédio de uma terceira (pessoa, coisa, ideia etc.).* Compreendemos que, em termos educacionais e filosóficos, esse conceito é amplo e complexo e não nos cabe trazer essa discussão teórica neste momento.

Contudo, apoiamo-nos nas palavras do mestre Paulo Freire (1987, p. 52), ao afirmar que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. De igual modo, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Assim, em um processo de educação autêntica, “[...] repitamos, não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 84).

Defendemos, portanto, que a mediação dos encontros de um Grupo de Estudo-Reflexão fundamentado nos princípios do diálogo, da colaboração e da autorreflexão, pode (e deve) ser assumida, alternadamente, por qualquer membro desse grupo, pois,

conforme lecionam Carr e Kemmis (1988, p. 215, tradução nossa, grifo nosso) um "[...] agente externo assumindo **permanentemente esse papel, na verdade, minaria a responsabilidade colaborativa do grupo no processo"**. No entanto, concordamos que os agentes externos (pesquisadores acadêmicos) podem desempenhar o papel provisório de mediadores no Grupo de Estudo-Reflexão, que se constitui em comunidade autorreflexiva de pesquisadores *ativos*. Os autores destacam que o pesquisador externo, ao assumir, em momentos pontuais, a mediação, auxilia os pesquisadores do contexto

> [...] a problematizar e modificar suas práticas, a identificar e desenvolver sua autocompreensão e a assumir responsabilidade colaborativa pela ação para mudar suas situações; mas é responsabilidade da própria comunidade, uma vez formada, apoiar e desenvolver seu próprio trabalho (CARR; KEMMIS, 1988, p. 215, tradução nossa).

Os pesquisadores externos ao Grupo de Estudo-Reflexão, como, em nosso caso, os integrantes do grupo de pesquisa da universidade, e/ou um outro convidado podem assumir a mediação de determinados momentos, para trazer contribuições sobre um dado contexto e conhecimento. Mas enfatizamos que todos os participantes devem se comprometer em assumir a mediação dos encontros, considerando que o domínio prolongado de um mediador externo comprometeria a responsabilidade colaborativa do grupo e os próprios processos de autorreflexão (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse sentido, como já mencionamos, iniciamos essa alternância de mediadores dos encontros. No quarto encontro, as mediadoras Rubi e Tanzanita deram início com uma estratégia de aproximação que buscou possibilitar a autorreflexão crítica coletiva sobre a *identidade do grupo*, seus interesses individuais e coletivos e suas concepções:

> ***Rubi (gerente de EE):*** *E aí, quem somos nós? Esse grupo que hoje compõe a Gerência de Educação Especial? Quem é esse grupo? Quem é a gente que está compondo esse grupo? O que nós estamos trazendo da nossa história? Das coisas que marcaram as nossas vidas? Então, assim, eu tenho uma história que eu trago e venho como grupo que agora tenho uma concepção. Essa história que nós carregamos, nós estamos em um grupo que tem uma concepção [...]. Esse momento de estudo e reflexão, ao mesmo tempo que é individual, é coletivo, porque eu não faço sozinha, mas eu faço por mim e por todos. E, às vezes, os interesses que são pessoais, porque a gente traz isso com a gente, eles conflitam dentro de grupo e aí a gente precisa mediar esses conflitos para a gente ir constituindo a concepção do grupo, em relação a tudo. Então, assim...* ***o que é concepção de formação no nosso município e o que que nós pensamos em questão de formação? E aí gente traz isso. Nos encontros a gente vai colocando, vai conversando, vai***

> ***trazendo as concepções de cada um, vai juntando para construir a concepção do grupo*** *(Transcrição do 3º Espaço Discursivo, 12-9-2019).*

Concepções de formação continuada foram fazendo parte das discussões e reflexões. Vemos muito forte esse desafio pelo novo, e essa necessidade de conceber processos formativos que vençam o paradigma da racionalidade técnica, como tem acontecido até então. Assim, cada vez mais, as gestoras manifestam a necessidade de (re)pensar a formação ofertada na rede municipal de ensino, como também demonstram o desejo de mudança das próprias concepções. Os questionamentos levantados se mostram bastante relevantes, pois demonstram a necessidade de se pensar na intencionalidade das ações do grupo e de sua identidade. Podemos inferir das falas e narrativas das gestoras, nos atos comunicativos, esse processo de autorreflexão, conscientização e aprendizagem (CARR; KEMMIS, 1988).

> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *Porque é isso mesmo, a gente traz incorporada toda uma história de construção, de profissional, de ser humano. Então, quando nós temos essa proposta de fazer essas mudanças na formação dos profissionais da educação, como a gente vai estar sensível a ouvi-los, estar contemplando também o momento em que eles se encontram? Nós temos que nos preparar e eu penso que o que a gente está estudando fala um pouco sobre isso [...] a gente tem que ter a humildade de saber que tem que modificar, de entender a formação. Não é só um palestrante que vai contemplar todas as necessidades daquele grupo de profissionais que é bem grande. São muitos professores, muitos alunos. Então a gente tem que ter humildade, tem que aprender, não vai se encerrar aqui a nossa aprendizagem... neste ano. Nós vamos ter que aprender um pouco mais sobre isso. (Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019).*

Compreendemos que o *aprofundamento teórico, com estudo e reflexão*, a partir de uma perspectiva crítica de formação continuada, favorece uma desconstrução de conceitos arraigados que vai acontecendo aos poucos, dando lugar a novas perspectivas e concepções.

> ***Rubi (gerente de EE): O interessante quando, a gente coloca aqui, quando a gente vê os que participaram aqui, no texto, falando e quando a gente traz isso para o movimento de pesquisa-ação, eu tive que fazer um relato né? Eu e Lilian. Lá, no meu relato, eu até coloquei a questão que, ao mesmo tempo em que nós, aqui, como nós estamos estudando os processos formativos, nós somos, ao mesmo tempo, pesquisadores e pesquisados, e isso é muito potente e é muito, muito prazeroso.*** *Às vezes quem lê... A Ametista, que estava de férias ainda, aí ela veio porque é prazeroso você estudar sobre onde você está, onde é o seu lugar também, porque a transformação ela vem também para a gente mesmo. Então, quando a gente está estudando onde nós mesmos estamos, a transformação daquilo que foi estudado dá um retorno para a gente mesmo e até mesmo lá, nos nossos espaços que são as escolas.* ***Então, tudo isso que nós estamos***

> ***estudando aqui, hoje, que a gente está levando, esses processos formativos, vai ficar, como movimento político e, quando a gente retomar para as escolas, nós também vamos ter proveito disso que nós produzimos. E isso é muito gostoso, a gente participar disso, porque a gente também vai ter retorno. Então é bem interessante [...] essa transformação da realidade. De quando a gente está como autor desse processo [...]. Alguém quer falar alguma coisa?*** *(Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019, grifos nossos).*

O movimento do grupo é constante, cíclico, acontece aos poucos e, portanto, não se trata de uma ação com início meio e fim. Ao contrário, é processual, requer engajamento, implicação. Não se trata de uma mudança estanque, mensurável, finita, mas de uma constante espiral de ação-reflexão-ação.

> ***Ametista (assessora pedagógica de EE): É esse movimento de estudar, rever a nossa prática, propor alternativas, possibilidades, então é nessa perspectiva [...]. E aí [a autora] vem trazendo uma análise da importância da potência do diálogo,*** *mas não só do diálogo. Como indivíduo, nós somos sujeitos encarnados. Por exemplo, eu sou estudante, mãe, esposa, filha... irmã... venho trazendo toda minha história de vida, concepções, tudo que a vida foi me constituindo para hoje estar na equipe, colaborando com a Educação Especial [...]. Esse sujeito, que é individual, mas que, ao mesmo tempo precisa se constituir como sujeito coletivo, nesse momento [...]. Ele traz a questão dos agentes ativos na história [...] da emancipação... Nós precisamos. Eu já estou vendo o nosso grupo aqui de estudos, da gerência de Educação Especial. Nós estamos aqui com a colaboração da Ufes, sempre apoiando, então a gente ainda... precisa desse agente externo.* ***Então, nós somos esse grupo que vivemos a Educação Especial de Serra e os profissionais da universidade são os agentes externos que nos ajudam a pensar, a estudar, a ter um olhar mais crítico. Então a gente precisa se emancipar. Esse grupo aqui está constituído, buscando o quê? Emancipação.*** *Vai chegar o momento em que a gente vai ter autonomia e vai ter uma mudança em nós. [...]* ***Então essa mudança, que também precisa vir de nós, do grupo da gerência, a gente precisa buscar: do que precisamos? Então, é com esse amadurecimento do grupo que o Grufopees está nos ajudando, a nos constituirmos como grupo emancipado*** *(Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019, grifos nossos).*

As reflexões tecidas pela gestora corroboram o pensamento habermasiano a respeito dos desafios lançados à educação. Nas palavras de Mühl (2011), Habermas lança aos educadores o desafio de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis dessa racionalidade técnico-instrumental que atinge a educação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, “Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um

processo de **conscientização**, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional" (MÜHL, 2011, p. 1043).

É nessa perspectiva, da reflexão crítica, a partir do estudo e do diálogo, que o grupo foi delineando seu processo de formação, buscando a emancipação e a mudança em seu contexto de atuação. Dessa maneira, esse grupo se alicerça nos pressupostos da autorreflexão que, conforme postula Habermas (2013, p. 56), "[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, que determinam ideologicamente a práxis presente da ação e da interpretação de mundo".

O pressuposto da autorreflexão nos auxilia nessas ações, pois sustenta nossas concepções de pesquisa educacional, bem como de formação continuada que tem como objetivo central a transformação educacional e social. Além disso, é a partir da crítica, da autorreflexão e do autoquestionamento que os momentos reprimidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser reelaborados e conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental: a emancipação dos envolvidos.

Ademais, espaço-tempo de formação no grupo de estudo-reflexão foi desafiando a todos a buscar, de forma coletiva, a organização dos processos de aprendizagem mediante processos de reflexão no próprio grupo, lançando mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios fundantes dos dispositivos e estratégias que utilizamos, ou seja, vamos nos constituindo como grupo autorreflexivo preocupado por organizar nossa práxis à luz de sua autorreflexão organizada.

Nesse sentido, a terceira função mediadora diz dos processos de organização da ação, que acontecem como movimentos das espirais: reflexão – ação – reflexão.

7.3 A TERCEIRA FUNÇÃO MEDIADORA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁXIS: A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO

A organização da ação consiste na terceira função mediadora da relação teoria e prática proposta por Habermas (1975, 2013) ao formular a teoria social crítica. Retomamos a ideia de que a teoria social crítica desenvolvida pelo filósofo consiste em um processo social que combina a colaboração, no processo da crítica, com a vontade política de agir para superar as contradições da vida social. Ou seja, a teoria social crítica proposta é aquela que, indo além da crítica, busca agir de forma

consciente para a ação social transformada. Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa) nos auxiliam lecionando que “[...] a terceira função é a organização da ação (ou, como diz Habermas, ‘a condução da luta política’), que requer a seleção de estratégias apropriadas, a resolução de questões táticas e a condução da própria prática”.

Iniciamos este subitem com nossas impressões sobre um momento muito especial que antecedeu o sexto encontro do Gergees-Serra/ES. Após assistirmos à defesa de tese de doutorado de Ametista, continuamos na universidade, onde tínhamos uma sala reservada para realizar mais um encontro do grupo. Esse encontro foi permeado por alegrias, como descrito no trecho citado, e boas expectativas:

> *Hoje aconteceu o primeiro encontro de 2020 do Gergees-Serra/ES. As gestoras pediram para fazermos o encontro à tarde, numa sala da universidade, aproveitando o fato de que, nesse dia, todas estaríamos lá, pela manhã, para assistirmos à defesa da tese de doutorado de uma delas [...]. Foi um momento de muita alegria para a equipe gestora e para todas nós, integrantes do grupo! Nós fomos prestigiar esse momento tão importante para ela (doutoranda) e que se configura como um potente espaço formativo para todas [...]. Havia três filas de cadeiras, dispostas de forma semicircular. Assentei-me na terceira fila para assistir à defesa e, ao olhar para as gestoras (todas elas estavam ali) eu sorri. Contemplei uma mudança... Enquanto olhava para todas ali, vinha-me à mente que, há aproximadamente um ano, havia uma queixa por parte das gestoras de que quase não tinham a oportunidade de estar na universidade... Quando o setor recebia um convite, apenas uma pessoa comparecia [...]. Naquele momento, todas estavam ali, ocupando aquele espaço-tempo de formação. Consigo pensar que, para além de prestigiar uma amiga que defendia sua tese, esse grupo tem assumido um compromisso ético-político no que diz respeito à pesquisa e à formação. A universidade e os espaços de formação, de pesquisa e extensão que ela proporciona têm sido muito bem aproveitados pelas gestoras [...]. Num tempo histórico em que a universidade pública é tão atacada por aqueles que nos governam, entendo que esse momento foi bastante significativo para todo o grupo (Diário de Campo, 6º encontro do Gergees-Serra/ES, 18-2-2020).*

O grupo já havia percorrido um certo caminho, mas entendeu que ainda necessitava continuar estudando, ao passo que compreendia que já era hora de dar início ao processo formativo dos profissionais da rede de ensino, apostando em uma perspectiva crítica de formação continuada, a fim de vivenciar com os profissionais da rede de ensino esse novo/outro modo de conceber a formação continuada (pela via do grupo), tendo sempre como foco a inclusão escolar dos estudantes PAEE da rede de ensino.

> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Nós vamos recomeçar o nosso grupo de gestores quando? E aquele processo formativo que está previsto desde o início com os pedagogos? Quando? Para a gente se organizar em termos de data? Nos dois últimos, anos a gente está, vamos dizer assim, experimentando diferentes movimentos dentro da metodologia que vocês estudaram e que estão estudando de formação pela via dos grupos, que é onde quem está implicado não está só fazendo a formação, está também elaborando e reelaborando a formação. Então é um outro lugar, vamos dizer assim de modo mais objetivo, para esse pedagogo[...]. Então eu acredito que é por isso que a gente está fazendo essa parceria e é realmente um desafio mediar esse tipo de formação, por isso que a gente fez questão e bateu bastante na tecla, defendendo que era muito importante a gente começar por vocês primeiro esse movimento de experimentar o que é um grupo de estudos e, mesmo assim, está na fase inicial, e compartilhar isso com os pedagogos, esse desenho. É claro que, se a gente fizer, cada vez a gente vai aprendendo mais, mas a gente só aprende fazendo. Então essa é uma sugestão que eu queria fazer da carga horária...*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Eu acho que é uma valorização!*
>
> ***Rubi (Gerente de EE):*** *De uma forma geral, os pedagogos não fazem essa mediação junto com os professores de Educação Especial. Então, com esse processo formativo com os pedagogos, e trazendo essa questão da carga horária presencial, na unidade de ensino, vai fazer com que ele seja pedagogo também para aquele professor de Educação Especial, porque ele precisa sentar com o professor de Educação Especial, precisa trazer as propostas e articular esse processo, entendeu?*
>
> ***Diamante (assessora pedagógica de EE):*** *Na maioria das vezes, isso não acontece, porque não acontece essa articulação. O pedagogo até se reúne com o professor regente, mas quem também está nesse processo é o professor de Educação Especial, e ele acaba ficando de fora.*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *Sozinho! (Transcrição do 7º encontro do Gergees-Serra/ES, 18-2-2020).*

O diálogo nos remete à necessidade de agir de forma intencional para darmos passos em direção à constituição do processo formativo na perspectiva crítica de formação continuada, agora com os pedagogos, o que já era objetivo da equipe gestora. Como mencionado, os processos formativos desencadeados nos municípios, em parceria com o Grufopees-ES, são certificados pela universidade, cumprindo o tripé ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, a proposta de formação continuada, construída de forma colaborativa pelo Gergees-Serra/ES, previa uma carga horária presencial e não presencial para os participantes da formação via Grupo de Estudo-Reflexão. Nesse caso, os pedagogos construiriam, em seu contexto de atuação e de forma coletiva, os planos de ação a serem desenvolvidos/realizados nas unidades de ensino. Tal proposta tinha como alvo o maior número possível de pedagogos e, para isso, chegamos a um consenso de realizar essa formação por regiões, que já são determinadas pela Secretaria Municipal de Educação, de modo que as gestoras

pudessem se apoiar na mediação inicial desses grupos, contando sempre com a colaboração dos atores do Grufopees-Ufes.

A partir do que foi construído em maio de 2019, em fevereiro de 2020 foi elaborada Proposta de Formação Continuada para os pedagogos da rede municipal de ensino, como apresentamos a seguir.

Quadro 9 – Proposta de Formação Continuada via Grupo de Estudo-Reflexão (continua)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIA GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO
SERRA/ES

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A partir da pesquisa **Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial** (2013-2016), o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-Ufes) tem assumido o compromisso de colaborar com a formação continuada dos profissionais da educação dos diferentes municípios capixabas, na perspectiva da autorreflexão crítica, visando a contribuir com os processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Desse modo, a pesquisa tem nos levado a articular diferentes movimentos de colaboração que, em sua etapa atual, estão inseridos em duas ações de extensão:

a) Projeto de Extensão Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial, com registro SIEX nº 400549;
b) Curso de Extensão Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade.

Nesses termos, a partir de nossas pesquisas e diálogos com os profissionais do município, apresentamos esta proposta de formação continuada.

TEMA: Educação Especial e Inclusão Escolar: desafios e possibilidades no contexto das escolas municipais de Serra

OBJETIVO GERAL: Fomentar a reflexão-crítica e coletiva sobre os processos de inclusão escolar instituídos nas escolas municipais, visando a construir outras possibilidades de ação e de práticas pedagógicas que atendam aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Quadro 9 – Proposta de Formação Continuada via Grupo de Estudo-Reflexão (continuação)

FORAM ESTABELICIDOS OS SEGUINTES OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) levantar as principais demandas formativas dos profissionais participantes, articulando-as com tempo/cronograma da formação e, também, com as demandas observadas pela gestão da Educação Especial em seus processos de assessoramento e de escuta dos diferentes sujeitos (professores/profissionais da escola, alunos, familiares e pesquisadores);
b) compreender o caráter pedagógico assumido pela Educação Especial, nos âmbitos municipal e nacional, e a inclusão escolar como um direito dos alunos PAEE;
c) re(significar) o trabalho colaborativo na escola, ampliando a concepção de colaboração e percebendo-a como uma possibilidade de prática pedagógica inclusiva;
d) construir um Projeto Pedagógico Inclusivo, que possa ser implementado em 2020, para aluno(s), turma(s) e/ou escola, de acordo com as demandas de cada unidade de ensino representada pelo profissional participante.

METODOLOGIA: A formação assumirá os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), tendo como princípios a abertura ao diálogo livre de restrições, a compreensão da realidade e a colaboração entre todos os envolvidos (pesquisadores da universidade, gestores de Educação Especial da Sedu-Serra/ES e profissionais da escola). Nesse sentido, buscaremos, no primeiro momento, realizar com os participantes "a escuta sensível", pois reconhecemos a importância da aceitação incondicional do outro, sem julgamentos e sem comparações (BARBIER, 2010). A partir do levantamento das demandas, organizaremos em conjunto os encontros futuros.

PÚBLICO-ALVO: Pedagogos das escolas que possuem salas de recursos multifuncionais

ORGANIZAÇÃO GERAL: A formação continuada dar-se-á via Grupos de Estudo-Reflexão, instituindo um processo de autorreflexão crítica e de colaboração entre os participantes. Tal formação será implementada em parceria com o Grufopees-Ufes, incluindo encontros presenciais que acontecerão nas regiões estabelecidas pela Secretaria Municipal da Sedu-Serra/ES, e atividades não presenciais, gerando certificação conforme as seguintes especificidades: carga horária de 60 horas presenciais e 30 horas não presenciais, totalizando até 90 horas de certificação.

Quadro 9 – Proposta de Formação Continuada via Grupo de Estudo-Reflexão (conclusão)

Formação de Pedagogos – Encontros Presenciais			
Encontros presenciais	**Datas previstas**	**Carga horária**	**Temática abordada**
1º encontro	02-4-2020 (5ª feira)	5h	Levantamento das demandas de formação e organização geral do processo
2º encontro	07-5-2020 (5ª feira)	5h	A definir
3º encontro	04-06-2020 (5ª feira)	5h	A definir
4º encontro	02-07-2020 (5ª feira)	5h	A definir
Encontros na UE	A definir na UE	20h	Reuniões – levantamento de demandas com os atores do contexto escolar para construção coletiva de Projeto Pedagógico Inclusivo (PPI)
18-11-2020		20h	Seminário Municipal de Educação Especial – Apresentação do PPI e desdobramentos na EU
Carga horária presencial total		**60h**	
Carga horária não presencial	1º semestre de 2020	15h	Leitura dos textos, elaboração do Projeto PPI
	2º semestre de 2020	15h	Implementação do PPI, Acompanhamento das Ações
Carga horária não presencial total*		**30h**	
Carga horária total		**90h**	

*A carga horária não presencial total (30 horas) deverá ser cumprida a partir da leitura dos textos e atividades não presenciais aos encontros, especialmente a elaboração e desenvolvimento do Projeto Pedagógico Inclusivo com entrega de produção escrita em arquivo (mídia eletrônica) à Gerência de Educação Especial – Sedu-Serra/ES.

AVALIAÇÃO:

A avaliação levará em conta todo o processo formativo, desde a contribuição dos profissionais, com os debates e temáticas estudadas, até a realização das atividades não presenciais. Dada a perspectiva assumida, a avaliação processual do curso poderá reconduzir a formação a partir das demandas dos profissionais e de seus contextos que podem emergir ao longo do processo.

Havia, também, naquele encontro, o cuidado e preocupação para que esse grupo não se tornasse apenas um espaço de planejamento de ações; era necessário continuar investindo na própria formação.

> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Então eu penso assim, que vocês estão nesse movimento ainda de descoberta de como é constituir grupo, né? Uma hora sou eu quem vou assumir a mediação central, mas não é porque eu vou assumir a mediação central naquele encontro que a outra vai se ausentar de ajudar a mediar. Todos podem mediar, só que mediação merece planejamento, merece estudo. Planejar como? Então com esses detalhezinhos, eu acho que, se a gente continuar no nosso grupo potencializando, aprendendo, pode ter momentos que, vocês, juntas, já pensem em estratégias de mediação, e isso a gente vai aprendendo mesmo... Em que lugar a gente está hoje dentro da mediação? O que a gente precisa mudar dentro desse lugar que a gente ocupa? Então, são vários os processos!*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Para mim, a sugestão é que a gente tivesse um primeiro encontro antes do primeiro encontro com os pedagogos, certo?*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *É. A previsão do nosso grupo de estudos está para antes, está para 2 de março e 20 de março! No dia 2 de abril é o dos pedagogos.*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Está ótimo!*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa)****: Mas 20 de março, pensando no nosso Grupo de Estudo-Reflexão dos gestores? A gente teria um tempo para estudar e um tempo para planejar?*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Eu acho!*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *Pode ser só planejamento, não?*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Só planejamento?*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *Estudo/planejamento.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Porque pode ficar atropelado e aí a gente não consegue fazer nem uma coisa nem outra.*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Isso! Sabe por quê? Porque os encontros de estudo de vocês, tão difíceis de começar, vão virar planejamento apenas (Transcrição do 7º encontro Gergees-Serra/ES, 18-2-2020).*

Como explicitamos, o objetivo comum ao grupo era continuarmos com os encontros do Gergees-Serra/ES no ano de 2020, com encontro já previsto para o dia 20 de março, e iniciar o processo de formação continuada com pedagogos da rede de ensino, com previsão do primeiro encontro para o dia 2 de abril de 2020.

No entanto, na primeira quinzena de março, fomos atravessados pela pandemia mundial por Covid-19, que impôs a todos nós o isolamento social, bem como a suspensão das atividades presenciais nas escolas e Secretarias, conforme determinação do Governo do Estado do Espírito Santo. Deparamo-nos com um

cenário totalmente inédito: as escolas ficaram completamente fechadas pelo período de 15 dias, a princípio. A cada 15 dias, o tempo de isolamento era estendido, na medida em que a pandemia avançava em nosso Estado e País. Aos poucos, tivemos que aprender novas formas de comunicação e novas ferramentas que pudessem viabilizar o “encontro” com o outro. Diante de tantos desafios que esse cenário impôs a todos nós, fomos impossibilitados de realizar encontros do Gergees-Serra/ES e de dar início à formação com os pedagogos.

O período de suspensão das atividades presenciais nas escolas do município perdurou de março a dezembro de 2020. Nos primeiros meses, as gestoras realizaram seu trabalho de assessoramento de forma remota, por meio de plataformas digitais. As escolas do município permaneceram sem aulas presenciais da última semana do mês de março até o final do mês de maio de 2020. Tanto as equipes gestoras das escolas quanto as da Secretaria Municipal de Educação trabalharam, nesse período, de forma remota.

No mês de abril de 2020, foram disponibilizadas pela Sedu-Serra/ES, por meio de plataforma digital, “Atividades Vínculo” elaboradas pelos profissionais da própria Secretaria. No mês de junho, os professores passaram a participar de espaços de formação continuada de forma virtual, para, em julho, iniciar a elaboração das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) para disponibilizar a todos os estudantes da rede municipal de ensino. No mês de junho, as gestoras retomaram, de forma remota, o trabalho de assessoria pedagógica aos professores e escolas.

Esse foi um período de muita tensão para todos e, para as gestoras e profissionais da educação, não foi diferente: além de enfrentar todas as dificuldades de um contexto pandêmico, havia a demanda de viabilizar a formação continuada aos profissionais da escola que estavam “em casa”, impedidos de retornar presencialmente ao trabalho nas escolas com os estudantes em função dos decretos estaduais que previam o isolamento social e a não abertura das escolas.

Nesse período de extrema fragilidade, conseguimos realizar encontros do Gergees-Serra/ES, ainda que de forma remota, como apresentamos no quadro a seguir:

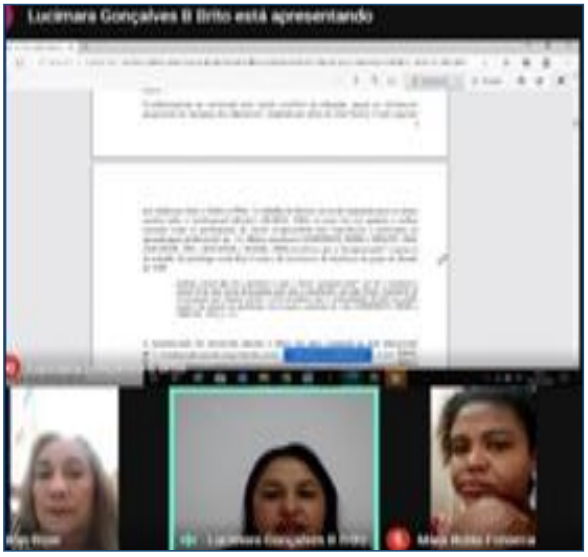
Quadro 10 – Encontros virtuais do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial – Gergees - Serra/ES

Datas	Ações/Temáticas	Participantes	Mediador(a)	Local
12-5-2020	Diálogos sobre os desafios do momento vivido e planejamento	Coordenadora do Grufopees - Ufes, gestora de EE e pesquisadora PPMGPE/ Grufopees - Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida e pesquisadora	Ambiente virtual – plataforma da internet (Google Meet)
5-6-2020	Estudo sobre escuta sensível (BARBIER, 2010), levantamento e negociação das demandas	Coordenadora do Grufopees - Ufes, equipe gestora de EE e pesquisadora PPMGPE/ Grufopees - Ufes	Gestora de EE Mara Rúbia dos Reis Fonseca	Ambiente virtual – plataforma da internet (Google meet)
25-6-2020	Concepções de formação; espirais cíclicas: reflexão, avaliação e replanejamento	Coordenadora do Grufopees - Ufes, equipe gestora de EE; mestranda PPMGPE/ Grufopees - Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida e Mestranda PPGMPE	Ambiente virtual – plataforma Google Meet
6-8-2020	Aprofundamento da discussão sobre ensino colaborativo com a profª Drª Ana Paula Zerbatto - USP	Equipe gestora de EE; mestranda PPMGPE/ Grufopees - Ufes, integrantes do Grufopees-Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida Profa. Dr.ª Ana Paula Zerbatto	Ambiente virtual – plataforma Google Meet
8-10-2020	Espirais cíclicas da pesquisa-ação: reflexão e avaliação do processo vivido – "Onde chegamos? Para onde vamos?"	Coordenadora do Grufopees - Ufes, equipe gestora de EE e pesquisadora PPMGPE/ Grufopees - Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida Pesquisadora - mestranda PPMGPE/ Grufopees - Ufes	Ambiente virtual – plataforma da internet (Google Meet)
21-10-2020	1º Webinário da Educação Especial no município de Serra: "Movimentos Curriculares Serranos: ações do trabalho colaborativo numa perspectiva inclusiva"	Coordenadora do Grufopees-Ufes equipe gestora de EE e integrante e pesquisadora PPMGPE/ Grufopees - Ufes Todos os profissionais da rede municipal de ensino de Serra	Pesquisadora - mestranda PPMGPE/ Grufopees - Ufes	Ambiente virtual – plataforma da internet (Google Meet)

Fonte: Elaboração da autora

Cumpre destacar que nossa defesa é pelos encontros do grupo de forma presencial, mas, diante de algo completamente inédito e imprevisível, encontramos uma forma de continuar com os encontros por solicitação do próprio grupo que necessitava de apoio e de aproximação.

Fotografia 6 – Encontros virtuais do Gergees-Serra/ES via plataforma digital



Fonte: Arquivo próprio.

Fotografia 7 – Encontros virtuais do Gergees-Serra/ES via plataforma digital



Fonte: Arquivo próprio.

Os encontros do Gergees-Serra/ES, nesse período, mesmo de maneira virtual, foram marcados pela escuta sensível e configuraram-se como uma rede de apoio em um momento tão delicado como este vivido.

Em 2020, apesar do isolamento vigente, por meio da colaboração entre o Gergees-Serra/ES, o Grufopees-Ufes e a Gerência de Formação do município, foi possível realizar o **Seminário de Educação Especial**, no formato de webinário (seminário na internet). Organizado anualmente pela Equipe Gestora de Educação Especial no município, essa ação formativa contava com a participação de palestrantes convidados (em geral, professores da universidade) e professores de Educação Especial como público majoritário.

Em função da pandemia e das consequentes restrições sociais, essa ação colaborativa resultou em uma nova experiência: o Seminário de Educação Especial no município foi realizado em formato de webinário, transmitido de forma síncrona, via canal Educaserra, no Youtube. Em uma ação coordenada pelas gestoras de Educação Especial, consistiu em uma ação planejada e realizada de forma colaborativa. Tivemos a oportunidade de participar diretamente do processo de planejamento, juntamente com a líder do Grufopees-Ufes, orientadora desta pesquisa, e, assim, atuamos na mediação desse espaço discursivo.

Com a temática **Movimentos Curriculares Serranos: ações do trabalho colaborativo numa perspectiva inclusiva**, contribuíram com esse momento formativo: duas gestoras que integram o Gergees-Serra/ES e o Grufopees-Ufes, a Profª. Esp. Mara Rubia dos Reis Fonseca e a Profª Dra. Karoline Patuzzo Galimberti Breciane, assessora pedagógica de Educação Especial; a pedagoga rede municipal de ensino Ms. Fernanda Nunes da Silva, também integrante do Grufopees-Ufes, e a profª. Drª. Mariangela Lima de Almeida, que deu o suporte e apoio necessários para o planejamento, elaboração da temática, enfim, foi a principal apoiadora para que tudo corresse bem, conforme aponta a gestora:

> ***Rubi (gerente de EE):*** *Eu conversei que eu queria poupar e ela veio dando várias sugestões; A gente mudou um pouco o objetivo daquele primeiro que a gente tinha pensado e a gente foi construindo o webinário, pensando no seminário, nas socializações das práticas. Mas ela pensou exatamente isso que a Ágata apontou aí agora, a questão de deixar marcas, e também a preocupação de quem a gente chama nesse momento que vai ficar salvo lá para visitações. Então, ela atuara junto conosco. Daí a gente se reorganizou e vai sair aí o webinário. Então, muito obrigada por tudo, por todos os momentos dedicados ao Grufopees e a toda a equipe (Transcrição do encontro do Gergees-Serra/ES, 8-10-2020).*

Contamos também com a colaboração dos professores, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) da rede municipal Célia Valério, Janaína Souza e Leandro Wanzelle, que tornaram esse espaço virtual mais acessível.

Figura 5 – Divulgação do Webinário Movimentos Curriculares Serranos: ações do trabalho colaborativo em uma perspectiva inclusiva



Fonte: Arquivo próprio.

Esse espaço formativo contou com a participação virtual-simultânea de mais de 450 profissionais da educação. O espaço de diálogo foi garantido, na medida do possível, por meio das reflexões e perguntas dos participantes, que eram feitas simultaneamente via bate-papo (*chat*) na plataforma utilizada. As demais gestoras da equipe acompanhavam o *chat* e selecionavam perguntas enviadas pelos participantes para que fossem debatidas pelas convidadas/participantes desse novo espaço discursivo, possível e potente para o contexto.

Fotografia 8 – Webinário Ações do trabalho colaborativo em uma perspectiva inclusiva



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U_QnlBHXyYU. Acesso em: 10 abr. 2020.

O diálogo com os professores de diversas áreas do conhecimento a respeito do trabalho colaborativo e da inclusão escolar como princípio foi um momento marcante para nós. Acompanhávamos o *chat* com admiração, pois vários professores, de todas as áreas do conhecimento, apresentavam interesse e apoio ao que estava sendo debatido. Perguntas sobre a legislação, pedidos de indicação de livros e artigos de autores citados pelas participantes daquele espaço de diálogo, bem como reflexões foram realizados remotamente.

Destacamos que não queremos fazer defesa da formação continuada sem o contato presencial entre os participantes e reconhecemos os limites de acesso às tecnologias impostos aos profissionais da educação e aos demais que atuam no contexto escolar. Prova disso é que essa temática foi foco (e continua a ser) de nossas reflexões nos encontros do grupo do qual fazemos parte, em um constante movimento de espirais autorreflexivas: planejamento, ação reflexão, avaliação.

7. 4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO E INDÍCIOS DE MUDANÇA

Ao nos debruçarmos sobre os dados gerados em uma pesquisa-ação, enfrentamos o desafio de fazer escolhas. Apresentamos, assim, algumas reflexões realizadas pelo grupo. Reportamo-nos ao segundo espaço discursivo realizado, quando discutíamos e negociávamos as demandas formativas da gestão de Educação Especial do município, bem como a proposta de formação continuada construída coletivamente.

> ***Pérola (pesquisadora acadêmica):*** *A gente colocou também a formação dos pedagogos*
>
> ***Ágata (pesquisadora acadêmica)****: Uma dúvida minha, nesse caso, isso para ficar claro para mim e resgatando até uma de pergunta Rubi que, para mim, não ficou clara, até porque eu ainda estou iniciando nesse processo e, como vocês, estou aprendendo. Quando ela perguntou se poderia inicialmente começar com a gestão e tudo mais para depois iniciar com os pedagogos…*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Isso! A minha sugestão aquele dia [1º espaço discursivo] foi que esse ano focalizasse a formação na Secretaria. Essa foi minha sugestão. Não sei se vocês retomaram isso... Por que, assim, não é que o trabalho com os pedagogos começam ano que vem; existe um trabalho, que é levantamento e análise, para construir um currículo juntos para essa formação, que leva tempo…*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE): Mas a gente não sabe trabalhar assim, dessa forma.***
>
> ***Pérola (pesquisadora acadêmica):*** *E a parceria?*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *Para a equipe, né? Porque... eu já pensei em desistir,* ***mas agora eu falei com a menina lá que a gente tem que fortalecer a nossa equipe de maneira científica*** *(Transcrição do 2º Espaço Discursivo, 26-4-2019).*

Nesse diálogo, destacamos a fala de Tanzanita, que afirmou “não saber trabalhar assim”, dessa forma. Ela dizia da perspectiva da pesquisa-ação, que se baseia nessa construção coletiva de todo o processo. Cinco meses depois, em setembro de 2019, participávamos de um espaço discursivo na universidade, em um encontro promovido pelo grupo de pesquisa, com a presença de gestores das redes municipais e estadual do Espírito Santo e de professores dessas redes de ensino. Tanzanita e Rubi mediaram esse momento, compartilhando do movimento local com os presentes que foram distribuídos por região em salas do Centro de Educação. Ao apresentarem o processo vivenciado com o Gergees-Serra/ES, que já havia realizado, até aquele momento, quatro encontros, elas pontuaram:

> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** Eu acho que as necessidades também mexem com o grupo e retorna isso para o próprio grupo. O currículo é definido por nós, mas com esse apoio mesmo da mediação. Então, a perspectiva teórico-metodológica de embasamento é a pesquisa-ação colaborativo-crítica ancorada na teoria do agir comunicativo. Como é quem organiza? Todos que participam desse processo, o próprio grupo organiza, nós contamos com a colaboração dos estudantes da Ufes, os membros do Grufopees-Ufes, mestrandos e graduandos. Sobre os materiais do estudo, nós escolhemos as temáticas. E aí a gente decide. Agora vamos começar nós mesmas a distribuir essas mediações nos próximos encontros. O primeiro encontro foi a apresentação e o levantamento das demandas do grupo e outro (encontro) foi formação. O estudo foi concepções de formação. A gente, na verdade, ainda está no estudo desse tema. Nós estamos fazendo a leitura desse livro e estamos apostando na mediação para romper com esses modelos de formação docente. Os modelos da racionalidade técnica são os mais comuns, que é o do professor passivo, da pesquisa separada da prática *(Transcrição do 3º Espaço Discursivo, na Ufes, 12-9-2019).*

O relato e reflexões compartilhadas por Tanzanita apontam para uma mudança de pensamento e ação. Percebemos que, após esse período, participando do grupo, ela apresentava argumentos sobre o processo vivenciado no Grupo de Estudo-Reflexão. Corroboram o exposto as reflexões seguintes:

> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** Os modelos da racionalidade prática tentam romper com as concepções tradicionais dominantes da formação docente. Eles tentam, mas não dão conta disso, não. Tanto é que organizações nacionais conservadoras já se apropriaram desse discurso para estarem mantendo o controle sob os programas de formação de professores. São aquelas atividades visando mais à prática. Nós já passamos por isso muitas vezes na nossa formação e os professores adoram, né? Quem não gosta de uma receitinha pronta, não é? Eu não sei como eu vou fazer esse bolo, mas eu estou cheia de receitas.
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** Antes de finalizar, **o grande desafio é não parar. A gente não pode parar. O movimento acontece e continua tudo do mesmo jeito.** No primeiro dia de encontro, foi aquele apavoramento. Eu saí da sala e falei que esse tempo era para estudar! Passei o cronograma e estou tentando focar naquele momento de estudo. [...] Então, no nosso próximo momento de estudos, no dia 27, toda a equipe, mesmo a gente tendo dividido em administrativo e pedagógico, está todo mundo participando do processo formativo. Então, no dia 27 eu vou colocar a plaquinha lá “Estamos em formação”. Assim, é um desafio muito grande, porque continua tudo do mesmo jeito e a gente tem que reservar esse tempo para estudar.
>
> ***Ágata (mestranda, integrante do grupo de pesquisa):*** A intenção é que a equipe se fortaleça, invista na própria formação para que possa construir documentos, políticas, planos de ação ou projetos de ação. Então, assim, para este ano, a gente tem essa carga horária, mas, no ano que vem, teremos outra. E a ideia é continuar [...] e constituir um Grupo de Estudo-Reflexão com os pedagogos.
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** E não é tudo fechadinho. A cada encontro a gente vai pensando.
>
> ***Ágata (mestranda, integrante do grupo de pesquisa):*** Ele vai sendo construído, por isto é desafiador!

> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** São as espirais, né? Você tem que refletir e retornar, replanejar. *(Transcrição do 3º Espaço Discursivo, 12-9-2019)*

As falas evidenciam que a formação continuada que considera uma relação horizontal entre seus participantes, tomando os sujeitos como coautores do processo, possibilita a implicação e transformação das práticas. Carr e Kemmis (1988), em sua análise, afirmam que a pesquisa é a palavra-chave para que professores/gestores, adotando uma perspectiva crítica e autorreflexiva, de forma coletiva, pela via do grupo, criem oportunidades que lhes permitem planejar a sua própria aprendizagem. Nesse sentido, em outros momentos de reflexão sobre o processo, apesar dos desafios enfrentados, o grupo colocou em relevo a importância desse movimento de pesquisa-formação pela via do Grupo de Estudo-Reflexão.

Realizamos muitos movimentos de planejamento, ação, avaliação, replanejamento... Em um constante ir e vir, não para o mesmo ponto, retomamos para partir de outro ponto, em torno de um mesmo eixo. Assim, ao realizarmos o que consideramos o último encontro do Gergees-Serra/ES no ano de 2020, consideramos que era necessário, mesmo que de forma remota, sem o abraço acalorado, aquele foi o momento escolhido por todas para que pudéssemos olhar para trás. Fomos mediadora daquele encontro e revisitamos juntas, alguns dados produzidos, como reflexões, questionamentos, fotografias, citações de autores que estudamos durante todo esse tempo. O espaço de fala foi garantido a todas naquele movimento tão importante de avaliação e reflexão.

Apresentamos abaixo excertos das reflexões no/do grupo, quando todas as participantes tiveram a oportunidade de fala e de expor suas impressões sobre esse período intenso, desafiador, gratificante e transformador de formação continuada no/do Gergees-Serra/ES. Selecionamos algumas falas que representam todas as demais que aqui não cabem:

> *No Gergees, eu vejo justamente isto, essa mudança não forçada, mas essa mudança que vai acontecendo na nossa prática, na nossa concepção, no nosso falar, nas nossas ações. E isso de toda a gerência, tanto na própria gerência, no próprio diálogo, quanto também na Secretaria, nos processos formativos... A gente traz aquilo que a gente vem aprendendo. A gente estudou muito e isso veio refletindo nas nossas ações, nas formações e também nas assessorias pedagógicas. Então eu consigo visualizar isso na nossa prática, e eu vejo… Eu já me peguei várias vezes, em algum momento na Secretaria, em que a gente tem uma postura e a gente volta lá naquele*

> *momento de estudo e não, a gente não tem que ser assim, a gente precisa mudar esse pensamento... Se autocorrigindo, a gente faz e reflete naquele fazer. Eu já me peguei várias vezes dessa forma e graças aos estudos. Então, assim, eu vejo muito positiva essa troca no grupo, as experiências ... E eu não vejo como algo acabado, a gente chegou… Onde a gente chegou? Eu vejo como uma continuidade porque, como você mesmo disse, é cíclico, a gente sempre tem novas lutas para enfrentar. A Educação especial é uma luta o tempo todo, gente! (SAFIRA).*
>
> *Mas o que eu tinha que falar era aquilo mesmo, a Educação Especial é contagiante, né. Como diz a Turmalina... a gente se emociona quando fala da Educação Especial e eu queria entender o que é que é isso, para poder contagiar tanto! Eu já sou uma babona mesmo, porque quando eu falo de educação eu já logo me emociono! E não só a Educação Especial, mas a educação como um todo. [...] se eu estiver aqui (no setor) eu vou continuar, não para ter certificado ou para ter diploma, isso já passou da minha época! Eu quero é mesmo aprender, como eu não assisto mais novela, não assisto mais televisão se eu tiver meu tempo livre eu quero ler e é o que eu vou fazer, eu quero ler! Não quero mais saber de novela… porque eu concluí isso: Que a novela não vai me levar a nada e a leitura vai me levar ao conhecimento, e eu quero é isso aí! (ESMERALDA).*
>
> *É enriquecedor a gente poder estar em um grupo em que a gente pode falar assim, de forma clara, o que a gente pensa. E quando a gente recebe algumas coisas, principalmente em posição de Secretaria, a gente sabe que muitas coisas a gente não aceita [...]. Quando a gente fala desse diálogo que vem sendo bombardeado em cima da gente e muitas vezes a gente não vai percebendo e engolindo alguns discursos, então é nesse momento que a gente para e reflete. Então, quando a gente fala "reflexão", eu gosto muito, porque é um momento de reflexão, é um momento em que a gente pode parar e pensar: "Não, vamos parar aqui e juntar as nossas ideias e vamos reformular isso, alguma coisa está errada! " Então a gente ter essa postura de procurar o conhecimento. A gente só pode passar aquilo que a gente tem. [...]. E eu percebo, assim, que os encontros não são somente encontros, mas são mudanças existenciais. Aquilo que você traz para a gente muda a minha vida na minha resistência. Aquilo que, no meu processo, não só como profissional; é como mãe, é como amiga, é no meu olhar sobre o outro, né? A gente está trabalhando com a Educação Especial que, de certa forma, exige um olhar ainda mais sensível sobre todos os processos. Então, você realmente se negar a esse conhecimento? Então, pelo contrário, a gente tem que buscar a cada dia um conhecimento mais apurado, mais afinado para que a gente possa exercer um profissionalismo de excelência. Então, assim, eu quero agradecer [...] eu sou muito grata por tudo aquilo que eu aprendi aqui nesse tempo. (CRISTAL).*

7. 5 MOVIMENTOS QUE SE DESDOBRAM E SE REENTRELAÇAM: AS PARTICIPANTES/COAUTORAS NO GRUPO DE PESQUISA

Em um movimento concomitante a este, no início de abril de 2020, gestores públicos de Educação Especial, tanto do município onde se desenvolve esta pesquisa, quanto nos de outras redes de ensino, municipais e estaduais, buscaram apoio no Grufopees-Ufes a fim de dialogar sobre as tensões e desafios impostos no contexto pandêmico que explicitamos no item anterior. A partir dessa demanda, realizamos um encontro

virtual com esses atores, para falar de seus contextos, no dia 14 de abril de 2020. Diante das escutas e visando a discutir e compreender melhor as questões suscitadas, foram organizados dois grupos de trabalho, conforme nos aponta Queiroz (2021):

> [...] a fim de estudar e dialogar sobre as duas frentes de pesquisa sugeridas pelo grupo: GT 1: diálogo sobre formação e as práticas pedagógicas e GT 2: diálogo sobre as famílias e as políticas públicas. Vale destacar que os GT´s foram constituídos por profissionais das redes de ensino, professores e alunos da Ufes, todos membros do Gergees-ES.

A partir desse trabalho realizado entre grupo de pesquisa e redes de ensino, foi construída uma proposta que teve como objetivo colaborar com os gestores de Educação Especial na construção de diferentes projetos e processos de formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE, atendendo às demandas locais, além de favorecer a formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, geralmente, não são contemplados pelas formações promovidas pelas secretarias municipal e estadual de educação em horário de trabalho.

Com base nessa proposta produzida coletiva e colaborativamente, construímos uma outra proposta de formação continuada para a rede de ensino na perspectiva teórico-metodológica adotada pelo grupo. O público contemplado pela formação, naquele momento, seriam os professores de Educação Especial, uma vez que havia uma demanda urgente em relação à elaboração de atividades pedagógicas não presenciais para os estudantes da rede de ensino. Além disso, decisões da administração pública, como o corte de pagamento da extensão de carga horária para as gestoras que possuíam apenas um vínculo no município, sobrecarregavam a equipe gestora daquele setor. As gestoras relatavam que trabalhavam muito além da carga horária proposta e remunerada pelo município.

O trabalho dos GTs mencionados viabilizou a construção de outras propostas realizadas em colaboração entre as redes de ensino e o Grufopees-Ufes.[22]

[22] Nesse período de isolamento social, o Grufopees - Ufes investiu em plataformas virtuais como: Instagram, Youtube, Facebook e o site da Gestão de Educação Especial da Ufes, que têm se mostrado como importantes ferramentas de comunicação e formação. O grupo de pesquisa mantém como princípio o caráter indissociável de ensino, pesquisa e extensão, focalizando a construção de conhecimento, políticas e práticas inclusivas.

Desse modo, o Gergees-Serra/ES contou com a parceria do grupo de pesquisa para viabilizar frentes de formação continuada que puderam, em um contexto tão difícil, alcançar professores e demais profissionais da educação que antes não eram contemplados pelas formações da rede municipal, por meio das plataformas digitais disponibilizadas. Assim, foi possível chegar aos professores, pedagogos, cuidadores e monitores/estagiários que atuam na rede de ensino.

Diante da crise e da necessidade de encontrar pistas que se tornassem possibilidades que transpusessem os limites do momento, estas foram as possibilidades que o Grufopees-Ufes e as redes de ensino do Espírito Santo encontraram para potencializar ações de formação continuada, construídas de forma coletiva e colaborativa, 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”. Assim, realizar movimentos formativos virtuais sem, no entanto, abrir mão das bases teórico-metodológicas e epistemológicas já apresentadas nesta pesquisa, tem sido o grande esforço do Grufopees-Ufes e de todos os que buscam sua colaboração.

Nesse sentido, diante da proposta construída e disparada com/pelas redes de ensino e da realização de uma transmissão (*live)* experimental, o grupo de pesquisa deu início a um ciclo de diálogos, potencializando o espaço formativo nas redes sociais. Todo esse processo foi descrito e analisado na pesquisa de mestrado realizada por Rafael Carlos Queiroz, também vinculado ao PPGMPE e ao Grufopees-Ufes. Ele participou da mediação, planejamento e organização de todo esse processo. Como fruto de todo esse trabalho, possibilitou aos gestores de Educação Especial das redes de ensino do Espírito Santo disparar movimentos formativos em seus contextos locais.

Figura 6 – Apresentação do minicurso realizado pelo Grufopees-Ufes em parceria com as redes de ensino



Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/conteudo/minicurso-curriculo-praticas-pedagogicas-e-trabalho-colaborativo Acesso em: 5 jul. 2021.

O Gergees-Serra/ES participou desse processo, representado por nós e duas gestoras, atuando nos GTs. A partir desse minicurso, elaborado colaborativamente, foi possível realizar um movimento de formação no município, com divulgação a todos os profissionais da rede de ensino.

Com carga horária de 16 horas, o minicurso teve como público-alvo os professores, pedagogos, gestores, alunos da graduação da pós-graduação, familiares e demais interessados sobre as temáticas abordadas. Contou com participantes convidados da universidade local e de outros Estados brasileiros, que discorreram sobre diferentes temáticas, tendo sempre com a colaboração de tradutores e intérpretes de Libras, responsáveis por esse tipo de acessibilidade. Cada transmissão ao vivo (live) se deu via canal digital do Grufopees-Ufes (Youtube) que, além da transmissão e participação síncrona de todos os envolvidos, permanece disponível no referido canal.

Além disso, é importante destacar que, na medida que em realizávamos os encontros locais do Gergees-Serra/ES, algumas participantes coautoras, pesquisadoras do contexto, participavam das ações do grupo de pesquisa, tanto presenciais, quanto em ambiente virtual, em 2020. Compreendemos que tais movimentos na universidade com os demais gestores de Educação Especial do Espírito Santo e nas ações vinculadas ao grupo de pesquisa potencializaram ainda mais os encontros locais, o

que também acontecia em direção inversa. Fato é que, em meados de 2020, das dez gestoras coautoras, vinculadas ao Grupo de Estudo-Reflexão local, o Gergees-Serra/ES, quatro delas passaram a participar do grupo de estudo-reflexão mediado pelo Grufopees-Ufes.

O entrelaçamento das ações realizadas de forma coletiva, pela via do grupo de estudo-reflexão, no contexto local e em um outro maior e mais abrangente, reforça nosso posicionamento de pensarmos a pesquisa educacional como mediadora de transformação da práxis, que só é possível na relação *com* o outro, no espaço de troca entre pessoas que buscam estabelecer caminhos no sentido de agir comunicativamente, de forma democrática, horizontalizada e dialética em busca de mudança, a partir de uma perspectiva crítica sobre a própria prática. Desse modo,

> [...] O pensamento e a ação individuais adquirem seu sentido e seu significado em um contexto social e histórico, mas ao mesmo tempo contribuem em si mesmos à formação de contextos sociais e históricos. Essa dialética dupla do teórico e o prático, por um lado, e indivíduo e a sociedade, por outro, **se encontra no núcleo da pesquisa-ação como processo participativo e colaborativo de autorreflexão.** [...] Isso implica transformações das práticas, os entendimentos e as situações individuais assim como transformações das práticas, os entendimentos e as situações que os grupos de pessoas constituem através de sua interação. A dialética dupla do pensamento e do indivíduo e a sociedade se resolve, para a pesquisa-ação, na noção de uma comunidade autocrítica de investigadores ativos comprometidos com a melhoria da educação, que **são investigadores para educação** (CARR; KEMMIS, 1988, p. 195, grifo nosso).

É nesse sentido amplo que, ao adotarmos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como fundamentação teórico-metodológica para este trabalho, no que diz respeito à formação continuada realizada com os gestores públicos de Educação Especial de Serra/ES, buscamos, alicerçada na autorreflexão crítica, individual e coletiva (e sistemática), estabelecer um processo de colaboração em busca de interesses comuns, mudanças de pensamento e de ação que, pela via da formação continuada no Grupo de Estudo-Reflexão, favorecesse a emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, a transformação social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, compreender (e colaborar com) a constituição de uma perspectiva de formação continuada que, alicerçada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumisse o caráter emancipatório de formação, tendo em vista os princípios da teoria social crítica, quais sejam, as funções mediadoras da relação teoria e prática e a ação comunicativa como garantidoras de um processo de construção de conhecimento que considera todos os sujeitos como autores e coautores do processo, pesquisadores ativos, pela via do Grupo de Estudo-Reflexão.

Assumir a pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988) como escolha teórico-metodológica e epistemológica, alicerçada na teoria social crítica e na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012, 2013), apresentou-se como um enorme desafio e, ao mesmo tempo, uma potência para nossa formação e para todos os envolvidos nesta pesquisa-formação: gestoras de Educação Especial, mestrandos e graduandos que integram o Grufopees-Ufes. O desafio de construir conhecimentos com os outros exigiu de nós exatamente aquilo que esperávamos das gestoras, participantes e coautores desse processo investigativo: uma desconstrução e reconstrução de concepções, paradigmas, de abertura ao outro e de construção coletiva e colaborativa - *com* o outro. Nossa participação nesse grupo exigiu-nos o mesmo que exigia de todos os outros participantes: que nos tornássemos autores e coautores do processo; que objetivos individuais fossem se convertendo em objetivos comuns; que a busca pelo consenso, por meio do diálogo, da atitude e da postura democráticas, da escuta sensível e da implicação com o processo nos permitisse afirmar que vivenciávamos uma experiência de formação continuada, pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, que fosse autorreflexiva, crítica e emancipatória.

Os movimentos de compreensão e colaboração com o contexto, vivenciados por nós, de forma cíclica e concomitante, permitiram-nos compreender e apresentar a organização da rede municipal de ensino, com a qual já temos um vínculo como professora e pedagoga e, principalmente, a gestão de Educação Especial, por meio dos documentos, das políticas prescritas e da escuta das gestoras em diversos movimentos desta pesquisa: os espaços discursivos, os encontros do Gergees-Serra/ES, a participação de algumas dessas gestoras nas ações disparadas pelo Grufopees-Ufes, na universidade e nas redes de ensino. Assim, a construção coletiva

desses movimentos, pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, em um espaço-tempo limitado, como é a pesquisa do mestrado, só foi possível porque contávamos com a rede de colaboração desse grupo de pesquisa ao qual estamos vinculada e do qual recebemos o apoio e suporte necessários dos amigos-críticos.

O Grufopees-Ufes, nesses dez anos de trabalho de pesquisa e extensão, que focaliza a formação continuada da gestão pública de Educação Especial, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fornece-nos as pistas e o suportes necessários, por meio do estudo, da autorreflexão e da colaboração, para consolidarmos a compreensão do que é ser/estar/construir/formar em/um grupo que busca na autorreflexão crítica, individual e coletiva, organizar sua própria aprendizagem e suas ações com a intenção de transformar sua práxis. Desse modo, procurarmos nesse processo vivenciar a perspectiva crítica de formação que possa ter rebatimentos nas propostas de formação continuada formuladas por/para ele e para outros atores do contexto educacional, tendo como objetivo a construção de um sistema educacional que inclua a todos, sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005).

Nesse percurso, foi possível compreender que o município de Serra/ES possui um diferencial em relação a muitos municípios brasileiros no que diz respeito à gestão da Educação Especial: o município apresenta um Setor de Educação Especial com diretrizes próprias, consoantes com as legislações brasileiras, sobretudo com a PNPEEI (2008). Além disso, destaca-se que o vínculo e a formação – inicial e continuada – pré-requisitos previstos nas diretrizes, para os profissionais que atuam no setor, têm sido cumpridos, apresentando consonância entre a política prescrita e a implementada: quem atua no setor de Educação Especial, deve ser estatutário (funcionário público concursado), vinculado à Sedu-Serra, ou seja, profissional da educação (professor ou pedagogo), com formação em nível de pós-graduação (*lato ou stricto sensu*) na área de Educação Especial. Mesmo a função de líder do setor (gerente de educação especial), que se trata de um cargo em comissão e que não possui critérios previstos em lei, tem sido ocupada, nos últimos dez anos, por profissionais que cumprem os mesmos pré-requisitos que os demais anteriormente mencionados. No entanto, identificamos que se faz necessário e urgente investir em uma política de formação continuada voltada para esses profissionais, docentes em

sua maioria, que, de um dia para outro, se tornam gestores, saindo da escola para atuar na Secretaria Municipal de Educação.

Assim, entendemos que a gestão de Educação Especial é composta por professoras que foram – e vão – se constituindo gestoras no decorrer do exercício de suas funções e que, na medida em que avançaram na compreensão de que suas funções, foram muito além de questões pedagógicas na busca pelo espaço de formação continuada. Tanto pela via do grupo, quanto da universidade, foram ganhando o foco de sua atenção e se revelando uma real necessidade para o grupo. Ao mesmo tempo em que identificamos, com as gestoras, a necessidade de investimento na própria formação, as reflexões tecidas e as demandas negociadas revelaram que a formação continuada no município, de modo geral, ainda necessita considerar/ouvir os atores do contexto educacional/escolar, de modo que os projetos de formação continuada sejam construídos de maneira mais coletiva, que emerjam das reais necessidades apontadas por eles.

Constituímos, então, com as gestoras de Educação Especial do município, em colaboração com o Grufopees-Ufes, o Gergees-Serra/ES. Nesse processo de pesquisa-formação por meio da constituição do Grupo de Estudo-Reflexão, buscamos mostrar que a formação continuada, na perspectiva crítica, não acontece de forma linear, com passos a serem seguidos e tampouco se trata de algo finalizado. Em um processo de escuta e negociação de demandas que perdurou, inicialmente, cinco meses, chegamos ao consenso de iniciarmos a formação continuada, pela via do grupo, com a equipe gestora.

Ao analisarmos o processo vivenciado na formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, encontramos fundamentos na teoria social crítica de Habermas (1975, 2013): as funções mediadoras da relação teoria e prática e a teoria do agir comunicativo como alicerce para buscar superar as perspectivas técnica e/ou prática nas quais se baseiam as ações formativas pautadas na racionalidade técnico-instrumental. Assim, nosso esforço se concentrou em experimentar uma perspectiva de formação continuada pautada na racionalidade crítico-emancipatória e, para isso, constituímos o processo formativo pela via do grupo.

Nesse sentido, conseguimos compreender que o trabalho com a formação, nessa perspectiva, exige de todos nós um constante aprendizado sobre como trabalhar de forma coletiva; sobre a mediação dos processos de aprendizagem do grupo; como viabilizar, a partir do estudo da literatura científica, a autorreflexão crítica, individual e coletiva, esforçando-nos, durante todo o tempo, para enxergar todos os participantes e, sobretudo, a nós mesmas, como sujeito de conhecimento que desempenha o mesmo papel no grupo, ainda que cada um tenha seu tempo e sua maneira de aprendizagem, de implicação e de consolidação do conhecimento e da ação. Dessa forma, procurávamos aprender e apreender esses modos outros para nos formar, em um movimento dialético, coletivo e autorreflexivo, com foco nos objetivos do próprio grupo que iam sendo construídos e reconstruídos no decorrer do processo.

Dessa maneira, consideramos que o nosso trabalho se dá em função de reconhecermos a necessidade da garantia de "[...] direitos grupais específicos, políticas de equiparação e outros que levem a uma efetiva proteção das minorias" (HABERMAS, 2002, p. 166) e, dentre estas, crianças, adolescentes, jovens e adultos PAEE. Almejamos, então, contribuir com o avanço do conhecimento no que diz respeito à formação continuada do gestor público de Educação Especial, bem como de outros profissionais da educação, considerando que a perspectiva teórico-metodológica e epistemológica que fundamenta o grupo de estudo-reflexão tem como alvo principal a emancipação humana. Nosso objetivo, com/o Grupo de Estudo-Reflexão, é a constituição de um espaço-tempo de pesquisa-formação que possibilite, de forma cíclica: implicação dos sujeitos-autores; conscientização e organização da ação para uma conduta política eficaz; emancipação dos sujeitos e transformação das práticas sociais; formação reflexiva e crítica; atuação do sujeito como pesquisador de suas práticas para transformá-las.

Se, neste momento, o leitor nos indagasse se conseguimos alcançar nesse processo tudo o que almejamos como grupo, fiel aos princípios da teoria social crítica (HABERMAS, 1975, 2013) que o fundamentam, responderíamos que acreditamos ter contribuído com um processo de (re)construção de conhecimento em um dado espaço temporal, em um movimento vivenciado por um coletivo humano, compreendendo que esse movimento é constante, cíclico, portanto, inacabado, não concluído, como o humano o é. Tal como a inclusão-social-escolar, permanecemos, e permaneceremos,

em busca de uma sociedade mais justa e mais humana, defendendo a educação pública que inclua a todos(as). Sabemos que a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial e dos demais profissionais da educação não se constitui na solução para as injustiças presentes na sociedade atual, tampouco para os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino e pela educação, de maneira geral. No entanto, acreditamos que a formação continuada não pode se furtar em dar sua importante contribuição nesse sentido (DINIZ-PEREIRA, ZEICHNER, 2008).

8.1 O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO, NOSSA CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA E A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Retornarmos a esse espaço acadêmico após 20 anos, agora como professora e pedagoga, esposa, mãe de três filhos, constituiu-se em um dos grandes desafios de nossa trajetória: conciliar as responsabilidades advindas da vida pessoal e profissional; as atividades e demandas do grupo de pesquisa e extensão e os estudos e compromissos do mestrado foi-nos quase impossível nesses (quase) três anos. Os últimos 17 meses foram marcados pelo isolamento e consequente distanciamento social, por duras despedidas, o que tornou esta jornada ainda mais desafiadora.

Consideramos que, com intensidade proporcional aos desafios, esta experiência possibilitou-nos crescimento pessoal e acadêmico-profissional em um movimento concomitante e cíclico, tal qual o processo de constituição desta pesquisa-formação.

Conseguimos, no município, a licença remunerada de um dos vínculos, de modo que foi possível estar na universidade, principalmente no ano de 2019, várias vezes por semana, participando das aulas do mestrado e das atividades relacionadas com o Gufopees-Ufes. A inserção no grupo de pesquisa possibilitou-nos conhecer as bases da pesquisa-ação, bem como (re)conhecer a importância e potência de um trabalho realizado de forma colaborativa e crítica. Durante esse período, mesmo com as limitações e responsabilidades acima mencionadas, participamos da organização e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos relacionados com o PPMGPE e, a partir do grupo de pesquisa, fizemos parte da comissão organizadora de um evento nacional/estadual, no qual também apresentamos trabalho. Tivemos estudos apresentados em congresso internacional e participamos, como ouvinte, de um outro (via plataforma digital). Foi um período intenso, de muito trabalho e de muito

crescimento que, certamente, proporcionou-nos uma formação continuada potente em amplos sentidos.

Em um tempo histórico tão delicado quanto o que vivemos no Brasil nos últimos anos, quando vemos ascender à cadeira máxima da República um projeto de governo e poder que se ocupa em atacar a educação pública e seus atores; destituir das minorias direitos adquiridos com sangue, suor e luta, por meio de políticas públicas inconstitucionais, como a “nova” Política de Educação Especial; que ameaça e corrói, de forma perversa e tirana, nossa frágil e recente “democracia”; que, em meio a uma pandemia mundial, ataca e nega a ciência e a pesquisa, acarretando a morte de mais de seiscentos mil cidadãos brasileiros... esta jornada acadêmica se tornou para nós um compromisso ético-político de resistência, de autorreflexão crítica, individual, coletiva e, principalmente, de partilha *com* outros.

Nesse contexto de crise, entre a descrença e a esperança, apoiamo-nos nas palavras de Almeida (2019, p.19) para afirmar que a pesquisa-ação colaborativo-crítica, para além de uma abordagem metodológica, [...] é uma forma política de nos posicionarmos frente ao conhecimento humano, questionando a realidade que investiga, a partir da relação sujeito e objeto, numa acepção crítica do conhecimento”.

O encontro com pares (colegas de mestrado e as gestoras de educação especial) que trabalham e comungam dos princípios da inclusão (AISCOW, 2009), possibilitou-nos aprendizados, renovou nossas forças e fixou nosso olhar em possibilidades outras em meio a tantos desafios que nos foram impostos neste percurso.

Após todo esse processo, retornamos para a escola e para os nossos com nossas e novas/outras convicções fortalecidas, compreendendo essa outra/nova maneira de ser/estar/agir no mundo: *com* escuta sensível, *com* autorreflexão crítica e coletiva na ação comunicativa que se dá pela via da linguagem e do consenso, de forma democrática, em uma relação horizontalizada, tal qual como aprendemos *com* os autores lidos (Habermas, Carr, Kemmis e tantos outros); *com* nossos amigos-críticos integrantes – e líder – do Grufopees-Ufes; *com* as coautoras desta pesquisa-formação (gestoras de Educação Especial – *pedras preciosas* de valor inestimável); *com* nossos professores do PPGMPE e de outros programas que contribuíram com

nossa formação; e *com* os nossos pares da turma Paulo Freire (Turma 3 do mestrado profissional).

Encerramos, retomando uma reflexão que registramos no último dia do primeiro semestre letivo do mestrado, em 9 de julho de 2019:

> *Chegamos ao fim...*
>
> *da estreia no mestrado*
> *do primeiro passo de muitos outros nesta jornada acadêmica*
> *do frio na barriga por estarmos de volta após tantos anos.*
>
> *Muitas experiências compartilhadas,*
> *muitos conhecimentos tecidos e desvelados...*
> *Saberes!*
> *Com espirais cíclicas,*
> *com escuta sensível...*
> *com o outro.*
>
> *Somos professores(as).*
> *Para os nossos*
> *(alunos e alunas)*
> *retornamos*
> *e sempre retornaremos.*
>
> *Afinal,*
> *somos classe trabalhadora,*
> *estudando e trabalhando com/para*
> *os 'filhos' da classe trabalhadora.*
>
> *Permaneceremos...*
> *Resistindo e trabalhando*
> *pela educação pública – e de qualidade*
> *(direito nosso e dever do Estado)*
> *para todos os coletivos que a ela povoam.*

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p. 11-23.

ALCÂNTARA, J. N. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

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

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

ALMEIDA, M. L. Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016. v. 1., p. 169-190.

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

ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP), Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M.; ESTEVAM, M. K. D. C. políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. Inc. Soc., Brasília, v. 11, n. 1, p. 35-45, jul./dez. 2017.

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.; ZAMBON, G. F. O. gestão da educação especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). **Educação especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. v. 1. p. 137-158.

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/Secretaria de Estado da Educação – ES, 2012 (Coleção Educação).

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R; ALVES, J.B. O grupo de estudo-reflexão na 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. 2, p. 1098-1118, nov. 2017.

ALMEIDA, M. L. de; CAETANO, A. M. Apresentação. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.15-28.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferença. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ARROYO, M. G**. Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BANNEL, R. I. **Habermas e a educaçã**o. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, M. J. C. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

BRIZZOLA, F. **Implementação de políticas públicas de inclusão escolar**: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo. 2009, p. 1-16. Disponível em: https://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5379--Int.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 10. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf.> Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC institui modalidade de doutorado profissional.** Brasília, 2017. Disponível em: http://www.capes.gov.br/sala-deimprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional. Acesso em: 23 out. 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: 10 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 20 dez. 2019, Seção 1, p. 142. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal. 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAETANO, A. M.; BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. processos formativos de pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: diálogos sobre inclusão escolar. **Estreiadiálogos**: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, n. 2, p. 27-44, dez. 2017.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CARR, W. Pesquisa-ação crítica hoje. **Estreiadialogos**: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, n.1, p. 24-25, jul. 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 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 Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DANTAS, P. F. R. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463-477, 2016. v. 20, n. 3. DOI: 10.22633/rpge. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755. Acesso em: 10 jan. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K. M. A pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, mai./ago. 2005.

DINIZ, D.; SANTOS, W. (org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres EdUnB, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GTt15 – educação especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina-GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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 Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 51-63.

GOMES, L. R. Educação e consenso em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 33, p. 231 - 250, 2009.

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.

GUASSELI, M. F. R. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva**: epistemologia e prática. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FRANÇA, M. G. **A(s) política(s) de atendimento educacional especializado no contexto de financiamento da educação básica**. 2011. Disponível em: https://docplayer.com.br/145831268-A-s-politica-s-de-atendimento-educacional-especializado-no-contexto-de-financiamento-da-educacao-basica.html. Acesso em: 22 abr. 2020.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

HABERMAS, J. ***Théorie et pratique***. Paris: Payot, v. 1-2, 1975.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 1982.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. **A teoria da ação comunicativa**: Mundo da vida e sistema: uma crítica da razão funcionalista. São Paulo: Fontes, 1987, v. 2.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. 6ª ed.

IMBERNON, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-2020. Acesso em: 29 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-2018. Acesso em: 29 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-2020. Acesso em: 29 maio 2020.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL

DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. ***Anais*** *[...]* Caxambu: Anped, 2005.

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. p. 139-160.

JESUS, D. M. **políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas. Relatório Técnico da Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES: UFes/PPGE, 2009.

JESUS, D. M.; BRECIANE, K. P. A pesquisa-ação colaborativo-crítica na investigação em educação especial. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 51-63.

JESUS, D. M. Política de inclusão escolar: cartografando o Espírito Santo. In: Victor, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação especial e inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2011.

JESUS, D. M. 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.

JESUS, D. M. de; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: políticas locais para a inclusão escolar. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona (State University), v. 23, p. 1-20, 2015.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educ. Real**. v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014. ISSN 2175-6236. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300008. Acesso em: 24 mar. 2018.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

KOURY, M. G. P. Jürgen Habermas e a teoria do agir comunicativo: breves notas introdutórias. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 14, n. 40, p. 27-35, abr. de 2015. ISSN 1676-8965.

LACERDA, L. C. Z. de. **Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

MACHADO, T. A. **Estratégias e ações para a educação especial na Bahia**: um estudo da formação continuada docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

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

MINAYO, M. C. D. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

MOREIRA. S. L. Decolonizando a formação de professores através de redes entre escolas e universidades. **Revista Boletín Redipe**, v. 8, p. 50-64, dez. 2019. ISSN 2256-1536.

MOREIRA. S. L. Escolas e universidades em formação docente. **Revista Aleph**, v. 15, n. 30, p. 165-186, jul. de 2018. ISSN 1807-6211.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out./dez. 2011.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801 225. Número especial.

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

PANTALEÃO, E. Apresentação. In: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 11-17.

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.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: GUEDIN, E.; FRANCO, A. S. F; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2011.

PIMENTA, S. G. Introdução. In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação**: A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PINTO, J. M. de R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. **Paidéia**, FFCRLP-USP, Ribeirão Preto, São Paulo, p.77-96, fev./ago. 1995.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F. C. Experiências de Formação Continuada de Professores: Possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. In: **Revista Periferia**, v. 09, n. 01, jan./jun. 2017- Dossiê: Educação Especial e Inclusiva, p. 290- 311.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009. Disponível em ://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010. Acesso em 22 out. 2020

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.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 725-743, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-211b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>Acesso em: 20 set. 2019.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tecituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RIBEIRO, M. Para uma releitura das relações entre teoria e prática em educação: contribuições de Habermas. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 119-140, jan./abr. 2015.

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.

RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, I. M. de; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. de (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: Perspectivas luso-brasileiras. Vitória/ES: EDUFES, 2017, p. 23-48.

SANCHEZ-GAMBOA, S. **A pesquisa em educação**: método 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.

SANCHEZ-GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SCOLESE, E. **Pioneiros do MST**: caminhos e descaminhos de homens e mulheres que criaram o movimento (fotos de Sergio Lima). Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 165-189.

SILVA, M. C. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, N. V. **A gestão de educação especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de Marataízes/ES**: a pesquisa-ação em foco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**: satisfação das necessidades básica de aprendizagem. Jomtien. 1990. Disponível em: http:/unesco.org/new/pt/brasilia/. Acesso em: 15 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasilia. Acesso em: 15 out. 2019.

VIEIRA, I. S. **Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no Estado do Espírito Santo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

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

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, M. K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M (org.). **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO



Lucimara Gonçalves Barros Brito
Mariangela Lima de Almeida

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O produto educacional aqui proposto sustenta-se no postulado por Sánchez-Gamboa (2013), que afirma a assunção da pesquisa e da crítica na formação de professores e profissionais da educação como uma forma de inovação, na medida em que rompe com os modelos prontos e "aplicáveis" que, historicamente, vêm sendo reproduzidos na formação continuada.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de apostarmos em uma perspectiva de formação continuada que considere a relação intríseca e dialética existente entre teoria e prática, que considere as demandas dos contextos educacionais aos quais esta formação se dirige. Assim,

> Quando essa prática é compreendida nos contextos dos problemas da educação e da sociedade, essa compreensão potencializa ações novas que além de alterar as formas de atuação profissional, conjunturalmente produz uma ação significativa que também afeta os problemas da educação. Essa prática ganha abrangência e significado social e político, já que sua compreensão, embora se origine em problemas específicos e particulares, se inter-relaciona com o todo social (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2013, p. 277).

Partindo desse panorama e cumprindo o que propõe o Mestrado Profissional, no tange à uma produção específica, apresentamos o denominado produto educacional. Trata-se de um recorte de nossa pesquisa de mestrado, realizada no período de 2019 a 2020, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Destaca-se que este estudo está conectado ao trabalho de pesquisa-formação e extensão-colaboração que há 10 anos vem sendo empreendido pelo Grupo de Pesquisa-Ação, Formação e Gestão em Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes).

A constituição desse produto se deu ao longo do processo de pesquisa empreendido, alicerçado em uma abordagem crítica de produção de conhecimento, que buscou favorecer espaços de reflexão e vivenciar uma nova/outra possibilidade de formação continuada, em uma perspectiva crítica de formação de todos os seus participantes: gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores acadêmicos.

Nessa esteira, defendemos uma perspectiva de formação continuada constituída de forma coletiva e colaborativa, que se paute nas demandas do contexto educacional e

social em que os seus atores estão inseridos, que se alicerça nas racionalidades crítica (HABERMAS, 1975, 2013) e comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012) e na autorreflexão crítica (CARR, KEMMIS, 1988). Consideramos, assim, que essa formação assume uma perspectiva de emancipação humana e possibilita o desenvolvimento desses profissionais que analisam sua prática de forma crítico-reflexiva, podendo assumir posturas emancipatórias em seu modo de ser e estar no mundo, pois, na medida em que os sujeitos agem comunicativamente e buscam entendimento a respeito de algo no mundo objetivo, eles se movem sempre no horizonte de seu mundo da vida (HABERMAS, 2004).

Para tanto, adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como um modo de construir conhecimento *com* o outro. Temos buscado estabelecer um diálogo com Habermas, Carr, Kemmis e outros autores que nos auxiliam e sustentam nossa perspectiva crítica de formação continuada.

Enfatizamos que nossa história e trajetória, como professora e pedagoga que atua na educação há mais de 20 anos, demarcam nossa crença de que a formação de gestores/professores e dos demais profissionais da educação deve cumprir seu papel no que diz respeito à construção de uma sociedade mais humana, mais fraterna e solidária "[...] livre de discriminações e ecologicamente sustentável. Sabemos que a formação não será a solução para todas as injustiças presentes no mundo atual, porém acreditamos que ela não pode se furtar em dar sua contribuição nesse sentido" (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p. 10).

Nesse contexto, a partir da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013), e adotando como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, proposta por Carr e Kemmis (1988), indagamos em nossa pesquisa de mestrado: ***Quais princípios teórico-metodológicos devem fundamentar uma proposta de formação continuada de gestores públicos de educação especial numa perspectiva crítica?***

Apostamos, portanto, em uma perpectiva de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, que "[...] podem ser constituídos, por exemplo, no âmbito das escolas, das secretarias de educação e outros espaços institucionais" (SILVA, F., 2019, p. 247). Assim, apresentamos, aqui, um outro modo possível de instituir

processos formativos, com alguns apontamentos que podem ajudar e estimular o desenvolvimento de diferentes processos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, em nossa perspectiva, devem tomar como ponto de partida as demandas e interesses desses próprios profissionais, considerando seus contextos de atuação.

Apresentamos, assim, as bases em que se alicerçam o Grupo de Estudo-Reflexão, os dados e análises que emergiram desse processo de pesquisa-formação que contou com a participação ativa de 10 profissionais da Educação que atuaram na gestão de Educação Especial do Município da Serra/ES no período de realização desse estudo. Todas elas são professoras e/ou pedagogas, estatutárias no município, denominadas aqui de pesquisadoras do contexto ou coautoras da pesquisa. Além destas, contamos também com a colaboração outros pesquisadores, da Universidade, a quem denominamos pesquisadores externos ou acadêmicos.

Almejamos que essa proposta de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão não seja compreendida como um manual fechado a ser aplicado, mas sim “[...] como uma fonte de inspiração e de estímulo para que os próprios profissionais possam pensar e encontrar outros modos possíveis de “formar-se” nos diferentes contextos educativos” (SILVA, F., 2019, p. 247).

O GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O grupo de estudo-reflexão apresentado na pesquisa realizada é constituído de um coletivo de pesquisadores da universidade e pesquisadores das redes de ensino que lançam mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios norteadores de todos os dispositivos e estratégias. Constitui-se como um grupo autorreflexivo, comprometido em organizar suas ações: organização dos processos de conscientização e de aprendizagem do grupo; reflexão crítica de conceitos e concepções; aprofundamento teórico por meio do estudo e da reflexão (ALMEIDA, 2016), tendo como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988) e as funções mediadoras entre a teoria e prática (HABERMAS, 2012).

A nomenclatura grupo de estudo-reflexão, como utilizamos atualmente, foi apresentada pela primeira vez por Almeida (2016). Em 2004, a autora se utilizou dessa opção teórico-metodológica na realização da pesquisa-formação empreendida nos estudos do mestrado. Nessa ocasião, “A proposta, acolhida pelos profissionais, configurou-se no **Grupo de Estudo e Reflexão Movimento**, no qual participavam oito professoras e a pedagoga de 1ª a 4ª séries, a coordenadora, duas professoras do laboratório pedagógico e a diretora” (ALMEIDA, 2004, p. 74). A partir de então, como resultado de um longo percurso de estudos e pesquisas, a autora define esse tipo de grupo pelas características conceituais que ele apresenta. O Grupo de Estudo-Reflexão traduz um novo/outro modo de conceber os processos formativos, bem como a pesquisa educacional.

Concordamos com Carr e Kemmis (1988, p. 168), ao postularem que “[...] as abordagens positivista e interpretativa da pesquisa educacional foram inadequadamente justificadas [ao longo dos anos] e que essa pesquisa deve assumir a forma de ciência social crítica”, que, para além de buscar explicar (característica da abordagem positivista, de cunho técnico-instrumental) ou compreender (característica da abordagem interpretativa, de cunho prático), tem o propósito de transformar a educação.

Se, por um lado, temos abordagem técnica e prática, a ciência educacional crítica propõe uma forma de pesquisa educacional concebida como uma análise crítica, participativa e colaborativa, que considera a ação social dos participantes de todo o contexto educacional (gestores, professores, alunos, famílias), seus entendimentos e valores educacionais e educativos. Nesse sentido, “[...] a pesquisa educacional crítica não se trata de uma investigação sobre a educação, mas na e para a [transformação] da educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 168, tradução nossa).

Habermas argumenta que as ciências produzem diferentes tipos de conhecimento, servindo a variados “interesses humanos”. Esclarece que existem três desses "interesses constitutivos do conhecimento”, cada um dando origem a uma forma diferente de ciência: há um “interesse técnico-instrumental” em controlar o mundo da natureza, que é constitutivo das ciências empíricas e que produz conhecimento explicativo da natureza mundo; um “interesse prático” em entender as tradições culturais que moldam o mundo social que dá origem às “ciências históricas – hermenêuticas”, que, por sua vez, produzem um conhecimento interpretativo da vida social; e, finalmente, Habermas postula que há um “interesse emancipatório”, que consiste em uma forma de autoconhecimento adquirido pela via da autorreflexão, que permite que os indivíduos tomem consciência das raízes históricas e ideológicas em que se baseiam sua compreensão da realidade e das práticas sociais (RIBEIRO, 2015).

A partir dessa conscientização que a autorreflexão possibilita, os indivíduos podem pensar e agir de maneira racional, ou seja, usando a razão/racionalidade. Habermas (1988), então, reconhece a razão como “[...] principal recurso – senão o único – de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas” (MUHL, 2011, p. 1036). Assim, os interesses que orientam a razão humana são técnico-instrumentais, práticos e emancipatórios. Para o filósofo, é o interesse emancipatório que conduz o ser humano à busca imanente por liberdade e autonomia.

Desse modo, o interesse emancipatório é o ponto-chave para a transformação social e, por sua vez, não está desvinculado dos demais interesses. Pelo contrário, os interesses técnico-instrumental e prático devem convergir para o interesse emancipatório. Para que isso ocorra, faz-se necessária a autorreflexão na ação

comunicativa entre os sujeitos, retomando, nesse processo, o caráter indissociável da relação teoria e práxis.

Nesse contexto, a pesquisa-ação colaborativo-crítica cumpre o papel de fornecer os recursos teórico-metodológicos para a realização de uma pesquisa educacional pautada no interesse emancipatório da teoria social crítica, que busca ir além das abordagens técnica e instrumental (positivista) e prática (interpretativa) das pesquisas educacionais (CARR, 2019).

Inferimos, assim, que a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma perspectiva teórico-metodológica a serviço do interesse emancipatório da teoria social crítica no que se refere à pesquisa educacional que, para além da explicação e compreensão, tem como interesse a transformação, ou seja, a emancipação humana. Seus atores/participantes constituem uma comunidade autocrítica e seguem uma espiral cíclica de autorreflexão que envolve planejamento, ação, reflexão.

Conforme nos aponta Carr (2019), esse tipo de pesquisa-ação apresenta os seguintes pressupostos:

a) **visa a transformar** tanto a prática, quanto o próprio profissional, transformando as maneiras pelas quais eles entendem suas práticas e as situações sociais em que tais práticas são conduzidas;

b) **é colaborativa e participativa**: não é uma forma de pesquisa que possa ser realizada por um grupo de indivíduos (pesquisadores) e um outro (sujeitos). Ao contrário, envolve os próprios participantes para “pesquisar” suas próprias práticas, seu conhecimento e compreensão de sua prática e de como esse conhecimento influencia ou restringe sua ação;

c) **é reflexiva e interpreta a “Ação” como “Práxis”,** que é o tipo de ação comprometida e informada, que, refletindo em seu caráter e consequências, transforma as ações e as ideias em entendimentos. Assim, é um modo reflexivo de investigação no qual teoria e prática são vistas como partes mutuamente constitutivas de um todo unificado;

d) **envolve o pensamento dialético** que, de maneira crítica e reflexiva, se concentra em revelar e transcender as contradições que emergem dos dualismos e oposições existentes, como “saber e fazer”, “ação e pesquisa”, “teoria e prática”;

e) **é crítica**, no sentido de buscar capacitar os participantes a se tornarem mais críticos sobre suas práticas sociais historicamente formadas e incorporadas e, portanto, sempre vulneráveis às distorções ideológicas;

f) **é emancipatória**, na medida em que busca libertar pessoas das estruturas sociais e irracionais impostas, que limitam as suas oportunidades de serem sujeitos racionalmente autônomos, mais abertos à análise crítica e à reflexão.

Nesses termos, afirmamos que o Grupo de Estudo-Reflexão se alicerça nesses princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma perspectiva epistemológica que sustenta nosso modo de conceber a pesquisa educacional e a formação continuada pela via do grupo. Portanto, o que a torna potente como “pesquisa” não é o uso de um “método” diferente de pesquisa, mas o fomento do tipo de espaço comunicativo no qual os profissionais envolvidos podem reconstruir crítica e reflexivamente sua *práxis*. E o que torna a pesquisa-ação crítica em “colaborativa” não é apenas o fato de exigir que um grupo de pesquisadores trabalhe juntos, em colaboração.

Dessa forma, a colaboração se dá na ação comunicativa, no sentido de exigir participação ativa de todos, nessa ação, como postulado por Habermas (2004), na qual todos os participantes, tomados como sujeito de linguagem, encontram um ambiente livre de restrições ou coações para expor seus argumentos, interesses e conhecimentos, o que torna possível os processos de autorreflexão, conscientização, organização da aprendizagem e da ação.

A seguir, com base nos estudos realizados, elaboramos um quadro cujo interesse é apresentar de forma sistematizada as bases e características do grupo de estudo-reflexão.

O grupo de estudo-reflexão e suas bases teórico-metodológica e epistemológica

Quais os pressupostos?	Espirais cíclicas e reflexivas da pesquisa-ação e autorreflexão organizadas (CARR; KEMMIS, 1988); funções mediadoras da relação entre teoria e prática (HABERMAS, 2000): elaboração ou formação dos teoremas críticos; organização da aprendizagem; e condução da luta política (organização da ação)
Quem são os autores do processo?	Formado por um coletivo de pessoas (mais de um): pesquisador(es) acadêmico(s), da universidade e pesquisadores participantes (do contexto) que se unem e, no decorrer do processo, vão encontrando objetivos comuns. São considerados atores e autores de conhecimento
O que fazem?	A constituição de um grupo pode levar meses, em um constante ir e vir. Na medida em que vão se constituindo como grupo, os atores do processo, pesquisadores externos e do contexto vão encontrando objetivos comuns a todos no grupo (CONTRERAS, 2012). Os interesses individuais vão dando lugar aos interesses comuns ao grupo, em um processo contínuo de comunicação, de negociação de demandas, de administração de conflitos e tensões de argumentação, que busca por consensos provisórios. É necessário um movimento constante e espiralado de planejamento, ação, reflexão e ação. Em todo momento, os participantes são instigados a trazer à tona as concepções que muitas vezes estão ocultas à consciência e impossibilitam mudança. Essa ação, na busca por mudança de concepções, Carr e Kemmis (1988) denominam de elaboração de teoremas críticos, que se constitui na primeira função mediadora da relação teoria e prática (HABERMAS, 2000)
Como fazem?	A partir da elaboração de teoremas críticos, a aprendizagem é organizada pelo próprio grupo, mediante processos de reflexão, ação e reflexão de seus atores. Isso vai se constituindo com o aprofundamento da literatura científica por meio da leitura de textos, sínteses e reflexões individuais e coletivas; com o adensamento teórico no diálogo e com a reflexão crítica da prática vivida e da produção de conhecimento. Esse movimento consiste na segunda função mediadora da relação teoria e prática: organização da aprendizagem (HABERMAS, 2000). Temos, então, o terceiro elemento da relação teoria e prática, que corresponde à construção de estratégias de mudança. Trata-se da condução da luta política (HABERMAS, 2000) ou organização da ação, que podemos considerar como uma busca de transformação, sempre com vistas à emancipação humana. Assim, alicerçado em seus pressupostos, o grupo utiliza estratégias de aproximação, de organização da aprendizagem, de avaliação e de organização da ação

O que buscam?	Buscam interesses que, na medida em que vão se constituindo como grupo, passam a ser negociados, privilegiando os coletivos e não individuais. Defendem sempre o entendimento mútuo e a produção de conhecimento. Desse modo, formam comunidades autocríticas, comunicativas e autorreflexivas
Qual racionalidade?	Racionalidades crítica (HABERMAS, 1975, 2013) e comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012). Todos têm liberdade para expor seus pensamentos, suas ideias e argumentos, sem coerção. Os atos de fala, ou comunicativos, são oportunizados a todos, tanto de modo oral, quanto escrito. Há busca pelo entendimento mútuo e pelos consensos provisórios
Como se dá a relação ensino e aprendizagem no/do grupo?	A relação acontece de forma dialógica, horizontalizada e não hierarquizada. Todos os participantes são tomados como sujeitos de conhecimento. A autorreflexão crítica se dá de forma individual, coletiva e colaborativa, partindo das experiências vividas e de conceitos constituídos por todos, sem nenhuma distinção. Cada encontro é conduzido por um mediador, que faz parte do próprio grupo
E o planejamento dos encontros?	O planejamento é construído com todos os participantes: as temáticas a serem estudadas, quem será o mediador, o horário e local, as datas e as demais ações que emergem do processo são definidos coletivamente
Há registros?	Todos os encontros são registrados (relatório, gravação em áudio e/ou vídeo e fotografias)
Há avaliação?	O processo é avaliado o tempo todo, por todos os participantes, em um movimento espiralado de reflexão-ação-reflexão
O que se almeja?	Implicação dos sujeitos-autores; emancipação dos sujeitos e transformação das práticas sociais; conscientização e organização da ação para uma conduta política eficaz; formação reflexiva e crítica; e também tornar o sujeito pesquisador de suas práticas para transformá-las

Fonte: Elaboração da autora, com base nos estudos de Almeida (2004, 2010, 2016, 2019) nas produções do Grufopees-Ufes e na constituição desta pesquisa.

A partir dessas bases, apostamos em uma perspectiva de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, de modo a construir conhecimento de forma coletiva e dialogada, cujo interesse central é a transformação das práticas sociais. Compreendemos que esse modo de conceber o conhecimento, a pesquisa e a

formação de todos esses atores/autores do processo – integrantes do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial de Serra/ES (Gergees-Serra/ES) – tem como foco a emancipação, de forma a transformar os sujeitos em sua maneira de ver, de sentir e de estar no mundo. Defendemos a construção de um sistema educacional inclusivo, bem como de uma sociedade que conceba a inclusão como princípio (AINSCOW, 2009) para os estudantes PAEE e todos os demais.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO

Este item tem por objetivo analisar o movimento de colaboração que estabelecemos com a equipe gestora de Educação Especial do Município da Serra/ES, focalizando as contribuições de habermasianas da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987, 2012) e das funções mediadoras da relação teoria e práxis (HABERMAS, 1975, 2013). Sustentamos o processo de investigação nos fundamentos de Habermas para a constituição do grupo de estudo-reflexão, numa perspectiva crítica de formação continuada, pela via da pesquisa-ação, em sua acepção colaborativo-crítica. Esse tipo de pesquisa pressupõe o trabalho em/com grupos, comunidades autocríticas, numa ação coletiva e intersubjetiva, partilhada e, portanto, participativa e colaborativa. Trata-se de um processo de pesquisa que se [...] estrutura de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos compartilhados coletivamente" (FRANCO, 2018, p. 9).

Diversos autores (PANTALEÃO, 2009; SOBRINHO, 2009; ALMEIDA, 2010; JESUS; ALMEIDA, 2012; PIMENTA, 2005; ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018; SILVA, F., 2019; SILVA, N., 2019; BENTO, 2019) têm apostado nesta perspectiva metodológica como possibilitadora para realizar pesquisas educacionais que tenham como base a colaboração em grupos, pois essa configuração possibilita [...] 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; SOBRINHO; 2014, p. 175). Assim, a pesquisa-ação admite que

> [...] o pensamento e a ação emergem das práticas em situações particulares e que as próprias situações podem ser transformadas por meio da transformação das práticas que as constituem, bem como dos entendimentos que lhes dão sentido. **Isso implica transformações de práticas, entendimentos e situações individuais, bem como transformações de**

> **práticas, entendimentos e situações que grupos de pessoas constituem por meio de sua interação** (CARR, KEMMIS, p. 195, tradução nossa, grifo nosso).

É nessa abordagem dialética da teoria e prática, do indivíduo e da sociedade, do pensamento e da ação, está no cerne da pesquisa-ação como um processo participativo e colaborativo de autorreflexão, que se dá pela via de grupos autorreflexivos, que se constituem como comunidade autocrítica de pesquisadores ativos[23], externos (da universidade) e do contexto comprometidos com a melhoria da educação, que são pesquisadores da educação (CARR e KEMMIS, 1988).

Os estudos de Almeida (2004; 2010; 2016; 2019) e as pesquisas realizadas pelo Grufopees-Ufes e por seus integrantes, ao longo dos seus 10 anos de atuação, tomam o grupo de estudo-reflexão como estratégia teórico-metodológica para a realização de pesquisas-formação, tendo como perspectiva a inclusão escolar dos alunos PAEE. As dissertações de mestrado de Carvalho (2018); Bento (2019); Silva F., (2019); Silva, N. (2019, Vieira (2020), Queiroz (2021), e artigos científicos (ALMEIDA, JESUS e CUEVAS, 2013; ALMEIDA, 2016) têm demonstrado a potência do grupo de estudo-reflexão no que tange à formação continuada de profissionais da educação e de gestores públicos de Educação Especial.

Nesses termos, apresentaremos os dados produzidos no processo formativo via grupo de estudo-reflexão, tomando como base as funções mediadoras da relação teoria e prática, propostas por Habermas (1975; 2012). O autor esclarece essa abordagem quando discute o processo social através do qual as ideias teóricas e as exigências da prática estão inter-relacionadas, apontando esse caminho/maneira de se produzir conhecimento de forma crítica por meio do que denomina de funções mediadoras entre o teórico e prático na ciência social crítica, quais sejam: **a elaboração de teoremas críticos; a organização dos processos da aprendizagem; e a ação política eficaz (ou condução da luta política).** E essa relação que conduz para uma ação política tem como foco a transformação social, a emancipação dos sujeitos. Assim, a proposta de grupo de estudo-reflexão se sustenta teoricamente nessas três funções mediadoras da relação entre teoria e prática (HABERMAS, 1975; 2012).

---

23 O adjetivo *ativos* refere-se aos pesquisadores que realizam/participam de pesquisa-ação.

E, nesse caso, é no processo formativo realizado pela via de constituição do grupo que apresentamos tais funções. Conforme destaca Silva, F. (2019), embora o grupo de estudo-reflexão busque iniciar seu processo de constituição pela primeira função mediadora, elaborando seus teoremas críticos (levantamento e negociação de demandas) e almeje chegar à terceira função que é a organização da ação (ou condução da luta política), tais funções se intercruzam de modo que a segunda função, por exemplo, está presente em todos os momentos vivenciados.

Carr e Kemmis (1988, p. 158, tradução nossa) nos auxiliam ao explicarem as três funções mediadoras, propostas na teoria social crítica de Habermas (1978), da seguinte maneira:

> [...] a primeira são seus elementos teóricos (teoremas críticos) e a maneira como eles se desenvolvem e são postos à prova; em segundo lugar, seus processos de organização da conscientização, da aprendizagem do grupo; e em terceiro, são os processos para a organização das ações.

Os autores ainda afirmam que essas três funções mediadoras entre teoria e práxis revelam a epistemologia construtivista da teoria social crítica habermasiana, uma vez que ela considera o conhecimento como algo que se desenvolve através de um processo de construção ativa e reconstrução num processo democrático de ação política, baseada no livre compromisso com ação social e consenso sobre o que deve ou sobre o que deveria ser feito.

Assim, o primeiro movimento dessa pesquisa-formação, pela via do grupo de estudo-reflexão, consistiu, resumidamente, em ouvir as demandas do contexto. Realizamos três momentos de escuta com a gestoras de Educação Especial, a fim de dialogarmos e refletirmos sobre suas reais necessidade. Nesse processo, fomos compreendendo, juntas, que a gestão de Educação Especial é composta por professoras que foram – e vão – se constituindo gestoras no decorrer do exercício de suas funções.

Na medida em que avançaram na compreensão de que suas funções vão muito além de questões pedagógicas, decidiram pelo investimento na formação continuada da própria equipe e constituímos com as gestoras de Educação Especial do município, em colaboração com o Grufopees-Ufes, o Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial (Gergees) na rede municipal de ensino de Serra/ES.

Nessa esteira, apresentamos a seguir a segunda função mediadora da relação teoria e prática que diz das estratégias de aprendizagem deste grupo.

A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO

Em relação ao processo de organização da aprendizagem, destacamos que ele ocorre pela via da ação comunicativa. Conforme postula Habermas (2012), as decisões não são guiadas por considerações de poder; ao contrário, os saberes e conhecimentos de todos os envolvidos são considerados em um espaço de diálogo, de troca e de aprendizagem mútua. Assim, não foi definido previamente um currículo para o processo formativo do grupo. Na medida em que o grupo foi se encontrando e se constituindo, a cada momento em que se reunia, as decisões iam sendo tomadas. As falas a seguir ilustram esse movimento.

> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa)***: *Nosso encontro aqui está marcado para o dia 25.*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE)****: O de gestores?*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Pensando a formação deste grupo aqui [...], que sugestão vocês têm? Todo mundo aqui eu já vi que tem uma larga trajetória. Então, que sugestões vocês têm para esse próximo encontro de vocês? Tem algum texto? Ou o que acha prioritário começar a discutir? Depois a gente vai pensando em autores que podem ajudar.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Eu estava pensando na Rosimeire Dias com aquele livro dela, Formação inventiva, no primeiro capítulo, ela faz um resgate, mas com o foco na formação inventiva. A Gastrupe? Ela faz um resgate também, mas tem um foco diferente do que a gente está propondo aqui. O Nóvoa é...*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Eu acho que tem textos de Nóvoa que fazem esse resgate da identidade docente, formação… A gente pode ver algum deles e compartilhar.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Aí, a gente faz um grupo e manda lá.*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *A gente já fez um grupo (de WhatsApp) e vai te adicionar lá.*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Já foi criado ontem à noite… Ela vai mandar para a gente!*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Quem, gente, Ágata?*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Isso! E o mediador? (Transcrição do 1º encontro Gergees-Serra/ES, 12-7-2019).*

O grupo aponta, como prioridade, nesse primeiro encontro, estudar “sobre” formação. Para nós, aquele momento também era de muito aprendizado. Como seria? Quem faria a mediação? Estávamos juntos aprendendo a ser Grupo de Estudo-Reflexão,

entendendo que nossa atenção e escuta deveriam estar sensíveis, tanto como pesquisadora, quanto como integrante do grupo, considerando que o Grupo de Estudo-Reflexão requer envolvimento e participação ativa de todos.

Decidimos, então, que os encontros aconteceriam ali, no Centro de Formação da Sedu-Serra/ES. As datas e a sala foram reservadas, uma vez por mês, e o horário seria dentro do turno de trabalho da equipe, especificamente às sextas-feiras, no turno vespertino. Consideramos esse espaço-tempo de formação, no horário de trabalho da equipe, um diferencial. Afinal, com uma rotina tomada por tantas demandas, de trabalho intenso e diversas atribuições, as gestoras demonstravam a importância da formação continuada para a equipe.

Concordamos que participar desse movimento foi bastante desafiador, tanto para nós, pesquisadora acadêmica, que estávamos ali propondo essa outra possibilidade de pesquisa-formação, bem como para as gestoras. Não foi um processo simples, principalmente porque estamos acostumados com as metodologias e estratégias técnicas, com pouco diálogo e currículos previamente estabelecidos. Agora, estávamos propondo construir uma comunidade autocrítica e, para isso, fazia-se necessário favorecer e instigar a participação de todos em todo o processo. Para que isso fosse possível, procurávamos exercitar uma premissa fundamental na organização dos processos de conscientização e aprendizagem do grupo: garantia de fala e escuta a todos, ou seja, uma comunicação aberta e democrática (HABERMAS, 1987).

Os caminhos percorridos ao longo desse processo de organização da aprendizagem do grupo estão sintetizados no quadro a seguir, com datas, temáticas, participantes, mediador(a) e local, assim organizados: encontros do grupo realizados de forma presencial, no ano de 2019 e início de 2020; e, no quadro seguinte, os encontros realizados de forma virtual, no ano de 2020, via plataforma digital.

Encontros presenciais do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão Pública de Educação Especial do município de Serra/ES (Gergees-Serra/ES)

Datas	Ações/Temáticas	Participantes	Mediadora(s)	Local
1º encontro 12-07-2019	Apresentação e levantamento de demandas do/pelo grupo	Equipe gestora de EE, subsecretária pedagógica e gerente de formação da Sedu-Serra/ES Líder do Grufopees-Ufes, mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida	Centro de Formação – Sedu-Serra/ES
2º encontro 26-07-2019	"A pesquisa de educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente" (DINIZ-PEREIRA, 2011)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES, mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes e bolsista de Iniciação Científica - Grufopees-Ufes	Mestrandas Fernanda Nunes da Silva e Lucimara Gonçalves Barros Brito	Centro de Formação – Sedu-Serra/ES
3º encontro 23-08-2019	Concepções de Formação; Espirais cíclicas: reflexão, avaliação e replanejamento	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Pesquisadoras externas: mestranda Lucimara G. B. Brito e bolsista de Iniciação Científica Melissa da Cruz Oliveira.	Centro de formação – Sedu-Serra/ES
4º encontro 27-09-2019	"Formação Continuada: desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da Educação: A trajetória de um grupo de estudo-reflexão" (ALMEIDA, 2016)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Gestoras de Educação Especial - Sedu-Serra/ES Mara Rúbia dos Reis Fonseca e Lilian Rose	Centro de formação – Sedu-Serra/ES

5º encontro 06-12-2019	"A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar" (F., NUNES, 2019)	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Pesquisadora acadêmica Fernanda Nunes, mestre e integrante do Grufopees - Ufes	EMEF. Aldary Nunes Serra/ES
6º encontro 10-12-2019	Reflexão sobre o processo e organização da aprendizagem: avaliação, reflexão, planejamento e ação	Equipe gestora de EE da Sedu-Serra/ES; líder do Grufopees-Ufes e mestranda PPMGPE e Grufopees-Ufes	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida e mestranda Lucimara G. B. Brito	Ufes Vitória/ ES
7º encontro 18-02-2020	Diálogo sobre as demandas e planejamento das ações	Coordenadora do Grufopees - Ufes, mestranda PPMGPE, Equipe Gestora de Educação Especial	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida e mestrada Lucimara G. B. Brito	Ufes Vitória/ES

Fonte: Elaboração da autora.

Os encontros do grupo foram definidos de forma coletiva, contando com a colaboração de alunos da graduação e da pós-graduação, integrantes do Grufopees-Ufes. O espaço-tempo de cada encontro permitia-nos buscar, juntamente com as gestoras e colaboradoras, a organização do processo de aprendizagem do grupo, mediante processos de reflexão no próprio grupo (CARR; KEMMIS, 1988).

Como explicitado no quadro, além do estudo das temáticas propostas pelas participantes, houve momentos de avaliação, de planejamento, de replanejamento, de levantamento e negociação de demandas, obedecendo ao movimento das espirais cíclicas da pesquisa-ação. As temáticas elencadas na coluna ações/temáticas foram definidas coletivamente a cada encontro do Gergees-Serra/ES. Com base na temática escolhida, dialogávamos com o grupo de pesquisa e com as próprias gestoras sobre quais textos poderíamos selecionar para nosso estudo. Assim, cada texto-base selecionado para estudo e reflexão foi disponibilizado no intervalo de tempo entre os encontros e encaminhado via grupo de *whatsapp* e por *email* para todas as participantes para leitura prévia.

Embora cada temática tenha sido trabalhada a partir de textos enviados previamente, as discussões e reflexões foram sempre enriquecidas com os conhecimentos e as reflexões de todas as envolvidas que traziam suas contribuições. Em um desses momentos de encontro, ao refletirmos sobre as concepções de formação e a relação teoria e prática, as participantes apontaram:

> ***Cristal (assessora pedagógica de EE):*** *Por isso, nós temos professores saem que da faculdade com uma dificuldade tão grande de encarar a prática, porque a fala que ele reproduz é esta: 'porque era muita teoria, e a gente não tem a prática'. Na verdade, ele que não faz esse processo de reflexão daquela teoria que ele está recebendo e também a forma como é conduzida a gente não sabe. E aí cada vez mais a gente recebe esse tipo de profissional dentro da escola. Ele não conseguiu fazer desse momento teórico essa reflexão da ação dele dentro da unidade de ensino*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *Fazer a ponte...*
>
> ***Rubi (gerente de educação especial):*** *Essa ponte, eles não conseguem, porque querem aula prática, querem algo prático. E é um desespero...*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *A receitinha.*
>
> ***Ametista (assessora pedagógica de EE):*** *Não, eles se perdem porque toda prática é embasada numa teoria, mesmo que a pessoa não compreenda, mas ela está colocando em prática uma teoria que ela acredita. Não tem como desvincular teoria e prática...*
>
> ***Cristal (assessora pedagógica de EE):*** *Educação não é neutra. Paulo Freire fala que não tem educação neutra (Transcrição do 2º encontro Gergees-Serra/ES, 26-9-2019).*

O diálogo acima nos faz destacar que, nesse processo de pesquisa-formação, os atores do contexto são concebidos como produtores de conhecimento, de modo que as falas e reflexões de todos os envolvidos são consideradas. As gestoras apresentam seus conhecimentos e fazem reflexões sobre teoria e prática. Esse espaço de comunicação e diálogo é garantido, buscando superar a perspectiva da racionalidade técnica que concebe a prática docente como uma solução instrumental, na qual

> [...] 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. 101).

Nessa concepção, os gestores e professores são tomados como aplicadores do conhecimento científico e as questões relacionadas com a educação "[...] são tratadas como problemas 'técnicos' que podem ser resolvidos objetivamente, por meio de procedimentos racionais da ciência" (ZEICHNER, 2008, p. 21). Em contrapartida, nos

espaços discursivos e nos encontros do grupo, todos são considerados como sujeitos de conhecimento e a relação estabelecida é horizontal. Todos exercem o direito de se expressar, refletir, expor ideias e argumentos.

❖ Estratégias de aproximação

Nos encontros do grupo, lançávamos mão de diferentes estratégias, visando a fomentar os processos de autorreflexão individual e coletivos. Sempre iniciávamos com algo que nomeamos de **Estratégias de Aproximação**, por compreendermos que, para nos constituirmos um grupo, se fazia necessário conhecermos mais umas às outras. Utilizamos o termo estratégias porque, conforme o referencial adotado, as ações precisam ser orientadas, não para o êxito (sucesso), mas para possibilitar a autorreflexão organizada, pois compreendemos que, por meio desta, todos nós, participantes do grupo, devemos desenvolver uma compreensão sistemática das condições que moldam, determinam e até mesmo limitam nossas ações, como professores, gestores e pesquisadores.

Essa compreensão exige que todos participem ativamente, "[...] **de forma colaborativa, na articulação e definição de teorias em suas próprias práticas**, bem como no desenvolvimento dessas teorias **por meio de ação e reflexão** permanentes" (CARR; KEMMIS, 1988, p. 164, tradução nossa e grifos nossos).

Nesse sentido, iniciávamos com uma dessas estratégias de aproximação com a intenção de conectar todos os presentes, propiciando uma atmosfera mais leve e tranquila, considerando que todas nós estávamos nos constituindo como grupo, cavando um espaço formativo no horário do trabalho, buscando "fechar a porta" para as demandas. Esses espaços e momentos foram, aos poucos, permitindo que soubéssemos mais umas das outras, que falássemos sobre nossos sentimentos, nossos pensamentos e posicionamentos. Foram momentos de descontração, de "quebrar o gelo", mas que se tornaram espaços de conhecimento e reflexão, entendendo que esta

> [...] não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da

> convivência, da tomada de decisões ou da ação social (KEMMIS, 1985, p. 149, apud CONTRERAS, 2012, p. 180).

No segundo encontro do Gergees-Serra/ES, realizado logo em seguida ao primeiro encontro presencial, ficamos responsáveis pela mediação, com a colaboração de uma pesquisadora acadêmica, integrante do Grufopees-Ufes. Muitos foram os desafios apontados pelas gestoras, no primeiro encontro do grupo, os quais mencionamos no item anterior. Diante desses e de outros pontuados por elas, ao olharmos para os dados daquele encontro (transcrição), realizamos, com a colaboração da líder o grupo e da mestranda Pérola, o planejamento do segundo encontro do Gergees-Serra/ES.

Tudo aquilo era muito novo para nós que, juntamente com as gestoras, estávamos aprendendo esse novo/outro modo de propor a formação. Desejávamos, na verdade, fazer aquilo que já estávamos acostumada: praticar a leitura do texto; apresentar as sínteses para o grupo em slides, perguntar se desejavam tecer comentários; ouvi-las e manter o controle sobre todo o encontro. Entretanto, na medida em que estudávamos, que vivenciávamos o processo no grupo, fomos também compreendendo que não poderia nem deveria ser assim.

Desse modo, trouxemos uma estratégia de aproximação na qual as participantes deveriam se esforçar para manter balões no ar, enquanto cada uma, aos poucos, ia sendo retirada da roda. Ao final, restou a participante Alexandrita que, sozinha, não conseguiu cumprir “aquela missão”.

Estratégia de aproximação - “Balões para cima”



Fonte: Arquivo próprio.

Em seguida o espaço de fala foi garantido a todas, que se manifestaram sobre aquela experiência:

> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *A primeira pergunta: qual foi a sensação Inicial?*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *Ah! Foi muito legal saber que tem pessoas do lado para você compartilhar aquele momento, né? Para não deixar o balão cair, sabendo que tem gente para te ajudar te confortar, né? Porque você fica naquela tensão assim: 'não pode cair, não pode cair!'.*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Mais alguém quer falar? Pode falar!*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *É um compartilhar, pois tá todo mundo lá, juntinho, no mesmo objetivo é muito gostoso, não é assim?*
>
> ***Turmalina (assessora pedagógica de EE):*** *Conseguir ajudar o outro e não deixar a bola cair. Nem a sua, nem a do outro.*
>
> ***Esmeralda (assessora pedagógica de EE):*** *Eu não consegui nem curtir muito; eu saí logo no começo. Logo que você falou, eu imaginei assim: 'Ah, que bom brincar um pouquinho... Desligar daquilo que a gente está fazendo?'*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *Eu estava ajudando pra caramba...*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *E para sair de lá?*
>
> ***Esmeralda (assessora pedagógica de EE):*** *E começar... Fazer uma coisa gostosa e brincar... É tão bom ouvir, né? A gente não faz isso!*
>
> ***Pérola (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *E tinha gente que estava do lado de fora que queria ajudar...*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *E qual é a sensação de sair e/ou ver os outros saindo? Como foi? Como é que ficou para vocês?*
>
> ***Turmalina (assessora Pedagógica de EE):*** *Eu quero estar junto com o que acontece. Eu acho que já trago isso dentro de mim. Me dá uma sensação, assim... Eu não gosto de ver o outro perder? Eu quero ajudar...*
>
> ***Esmeralda (assessora pedagógica de EE):*** *É muita preocupação! Preocupada em ajudar os outros...*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *Dá uma sensação, assim, não é de frustração, mas de preocupação [risos], pois as outras estão saindo e tem muita coisa para fazer! [risos] eu que fiquei por último...*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Sim, pode falar, o que você sentiu?*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *Tentar se tornar um polvo é complicado, né? Devido a tantas demandas, tantos balões, para você fazer sozinho, se torna impossível, praticamente impossível, né? Com a ajuda do outro o processo é mais leve, se torna mais leve... Apesar do desafio, dos desafios, são vários desafios e cada balão é um desafio de permanecer no alto... e esse era o nosso objetivo. Quando você está com várias pessoas que estão com o mesmo objetivo fica mais leve. O processo no final ficou mais penoso. Como? Com tanta demanda?*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Como dar conta, né?*
>
> ***Alexandrita (assessora pedagógica de EE):*** *E aí eu caio na questão de 'não dar conta e de não conseguir' [sozinha] realmente.*

> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *E o sentimento é de...*
>
> ***Alexandrita (assessora Pedagógica de EE):*** *de frustração.*
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Mais alguém quer falar? Da experiência? O que isso traz para você? É muito bacana poder desligar de tantas demandas que nos cercam, mas, ao mesmo tempo, a brincadeira traz uma reflexão. Quando eu paro de tirar vocês e fico olhando de fora, a sensação é esta mesmo! São algumas pessoas desesperadas para manter os balões no ar, e quem está fora quer entrar para ajudar [...]. Alguém mais deseja falar? (Transcrição do 2º encontro Gergees-Serra/ES, 27-7-2019).*

Podemos perceber que a reflexão realizada sobre um momento de descontração traz à tona sentimentos e impressões do cotidiano e do próprio trabalho realizado pelas participantes. Temos, assim, a oportunidade de nos conhecermos melhor, de nos conectarmos, aos poucos, na tentativa de favorecer um ambiente onde todos se sintam à vontade para falar e ouvir, considerando que todos ali têm contribuições relevantes e, por isso, todos devem ter a chance de se expressar, estabelecendo uma comunicação que deve estar livre de restrições e coações (HABERMAS, 2002).

Naquele momento de reflexão sobre o vivido, as participantes encontraram o ponto comum entre suas atribuições e os balões, relatando que muitas vezes se sentem sozinhas, tentando não deixar o “balão” cair. Os balões serviram de metáfora para falarem sobre a forma como o Setor de Educação Especial fica apartado de decisões sobre ações que deveriam ser tomadas coletivamente, considerando que essa modalidade de ensino é a única a perpassar, transversalmente, todas as etapas e níveis da escolarização. Compreendemos que a racionalidade técnico-instrumental que tem colonizado não apenas nossa formação, como também todas as nossas relações sociais, interfere muito na forma fragmentada como se dá a organização dos órgãos gestores da educação e na atuação de seus profissionais. Concordamos que

> [...] essa concepção de atuação tecnocrática e centralizadora, ao hierarquizar as relações de poder no cotidiano escolar [e também na gestão das redes e sistemas de ensino], acarretou, e ainda tem acarretado nos profissionais, dificuldades em implementar e articular ações que envolvam e mobilizem politicamente a comunidade escolar nos seus aspectos micro e macrossociais para atender suas demandas concretas (PANTALEÃO, 2009, p. 12, grifos nossos).

Nesse movimento do grupo, nossa intenção era privilegiar a busca pela reflexão crítica que não pode ser compreendida como pensamentos soltos, sem orientação.

Ao contrário, “[...] a reflexão crítica tem um propósito muito claro definir-se diante dos problemas, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais” (CONTRERAS, 2012, p. 179), procurando analisá-los como problemas que possuem uma origem social e histórica.

A ação intencional de busca pela reflexão crítica não se trata de uma tarefa simples ou fácil. Para além de uma intenção voltada para o grupo, fomos, o tempo todo, desafiada a colocar em xeque nossa postura de condução e de controle, tão permeada pela racionalidade técnico-instrumental. Em meio a todos os desafios e (re)conhecendo, a cada passo, as possibilidades que o Grupo de Estudo-Reflexão foi-nos viabilizando, fomos experimentando “[...] estratégias, buscando nos afastar daquelas ferramentas diretivas, mecanizadas, predefinidas e não reflexivas [...]. Isso não significa que não houve organização do processo e sistematização” (ALMEIDA, 2016, p. 183).

A seguir apresentamos quatro *Estratégias de aproximação* que foram utilizadas em diferentes encontros do Gergees-Serra/ES, ilustrando tais momentos com fotografias logo abaixo do quadro. Cumpre destacar que realizamos a primeira estratégia no segundo encontro do grupo, e o próprio grupo manifestou interesse em realizá-la nos encontros seguintes.

Estratégias de aproximação nos encontros presenciais do Gergees-Serra/ES

Nome	Temática abordada	Materiais e desenvolvimento	Questões iniciais	Mediação
Balões para cima	Importância/ necessidade de estar/viver/ contar *com* outro(s): colaboração	Um balão cheio por participante, no mínimo, e música ao fundo Cada participante recebe um balão cheio e, ao início da música e do comando do líder, deve jogar o seu balão para cima, quicando-o, com o objetivo de sustentá-lo no ar. O líder joga outros dois ou três balões, de modo que todos interajam para cumprir o objetivo. Os balões caídos devem permanecer no chão. Aos poucos, o líder vai retirando os participantes, um a um, de modo que quem está do lado de fora não pode ajudar. Ao final, apenas um(a) participante permanece e, possivelmente, a maioria dos balões estará no chão	. O que veio à sua mente enquanto você participava? . Qual foi a sensação?	Ágata e Pérola (pesquisadoras acadêmicas)

História	Diversidade de pensamento e de ação	Livro de literatura infantil Eugênio, o gênio (Ruth Rocha) Avental para fixar os personagens da história (opcional)	. Quais aspectos mais chamam sua atenção? . Por quê?	Turmalina (pesquisadora do contexto)
Vídeo	Identidade	TV ou projetor, computador e caixa de som Exibição de vídeo produzido com a música: *Todas as coisas têm nome (Toquinho)* As mediadoras incentivam as participantes a ouvir e cantar a música apresentada.	. Quem somos nós? . O que estamos fazendo aqui? . E o que queremos? . Estamos constituindo um grupo. Quais são nossos objetivos como grupo?	Rubi e Tanzanita (pesquisadoras do contexto)
Pergunta reflexiva	Conhecendo melhor o outro e suas necessidades e/ou demandas	Pergunta: Pensando no passado, no presente ou no futuro, qual "presente" (de qualquer natureza) você gostaria de receber hoje? Por quê?	O que é possível considerar em relação às respostas? O que mais chamou sua atenção? Por quê?	Ágata (pesquisadora acadêmica)

Fonte: Elaboração da autora.

As respostas e reflexões advindas da última estratégia citada foram para nós surpreendentes: uma pediu mais tempo, pois estava tudo muito corrido, e precisava de mais tempo para dar conta de tantas coisas; outra escolheu como presente um carro novo; uma outra pediu a cura de um de seus filhos que lutava pela vida em um tratamento contra uma doença grave; houve quem pediu para estar junto à filha, netos e genro que moram no exterior. Como já dissemos, essas estratégias de aproximação possibilitam a reflexão e o conhecimento do outro, bem como a partilha, a troca, a autorreflexão individual e coletiva, dialética.

Estratégia de aproximação “Diversidade de Pensamento e Ação”



Fonte: Arquivo próprio.

Nosso esforço se concentrou em lançar mão do *diálogo* e da *autorreflexão crítica* como princípios fundantes das estratégias que utilizamos, a fim de nos constituirmos como grupo autorreflexivo que se preocupa em estudar e refletir sobre sua própria prática, com a intenção de compreendê-la para transformá-la (CARR; KEMMIS, 1988).

Estratégia de aproximação “Identidade”



Fonte: Arquivo próprio.

Entrementes, fomos elaborando, no decorrer do processo, de forma coletiva e colaborativa, estratégias de aprendizagem que incorporassem os princípios basilares

do grupo de estudo-reflexão. Para isso, lançamos mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, coletiva e individual, fortalecendo o pensamento de que

> O que se requer nos programas de formação inicial quanto nos 'em serviço' são processos que estimulam professores e formadores de professores a constituírem suas próprias questões e, então, começarem a desenvolver ações que são válidas em seu contexto local e nas comunidades" (COCHRAN; LYTLE, 1999, p. 63, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 34).

❖ A autorreflexão crítica, coletiva e individual

A autorreflexão desempenha um papel fundamental no pensamento de Habermas e, por conseguinte, no Grupo de Estudo-Reflexão. É pela via da autorreflexão que Habermas (1982) estabelece as relações entre conhecimento e interesse e entre teoria e prática, chegando à formulação da teoria social crítica, cujo objetivo central é a emancipação humana (CARR; KEMMIS, 1988). Para o filósofo, a autorreflexão é o processo de reconstituição, que conduz o sujeito ao ato de compreender de modo consciente a sua própria história (conscientização). Embora a autorreflexão esteja presente, de maneira explícita ou implícita na evolução do pensamento filosófico, é a partir da proposta freudiana, da psicanálise, que Habermas identifica a autorreflexão como uma estratégia para a emancipação humana.

Nesse sentido, Ribeiro (2015) nos auxilia nesta compreensão ao afirmar que é na psicanálise que Habermas encontra um fio condutor para retomar a questão da emancipação do sujeito que, por meio de identificações sucessivas, agindo e interagindo com outros, vai conquistando sua autonomia — sua identidade, por meio da autorreflexão. A autora postula que, para o teórico,

> [...] a partir da comunicação deformada, que está na base da neurose e das características do discurso terapêutico, pode-se deduzir os contornos de uma análise dos atos linguísticos, que permita definir a capacidade de distinguir entre ilusão e realidade, entre essência e manifestação, **entre o ser e o vir-a-ser. Isto só é possível na perspectiva de uma comunicação pura, onde os interlocutores não se iludem nem a si nem aos outros** (RIBEIRO, 2015, p. 12, grifos nossos).

Em outras palavras, a autorreflexão proposta por Habermas (1982), e na qual se baseia nosso intento como Grupo de Estudo-Reflexão, assume um papel fundamental como estratégia para oportunizar aos participantes dessa comunidade — que busca constituir-se como autocrítica —, a constante análise e reflexão sobre sua práxis.

Assim, as estratégias de aprendizagem do Gergees-Serra/ES foram permeadas pela autorreflexão crítica e coletiva, tanto nos momentos em que utilizamos as estratégias de aproximação, como apresentamos, anteriormente, quanto nos momentos em que estávamos em círculo, compartilhando nossas reflexões sobre os — e a partir dos — textos (literatura científica).

Em determinados momentos nos dividíamos em duplas e/ou trios que, momentos depois, retornavam para o grupo todo, como aconteceu no quarto encontro do Gergees-Serra/ES. Iniciamos aquele momento com estratégia de aproximação, mediada por Rubi e Tanzanita. Em seguida, as mediadoras propuseram que distribuíssemos o texto em duplas e/ou trios, para que, no próximo momento, compartilhássemos nossas reflexões. No encontro anterior, o grupo decidiu que necessitava dar continuidade aos estudos sobre os pressupostos da formação alicerçados em uma perspectiva crítica de formação continuada. Assim, contamos com a colaboração dos pesquisadores acadêmicos para selecionar, juntos, uma literatura científica que contribuísse com a aprendizagem do Gergees-Serra/ES, considerando o consenso de seus participantes. A seguir, apresentamos um trecho desse momento de ação comunicativa, com autorreflexão crítica e coletiva:

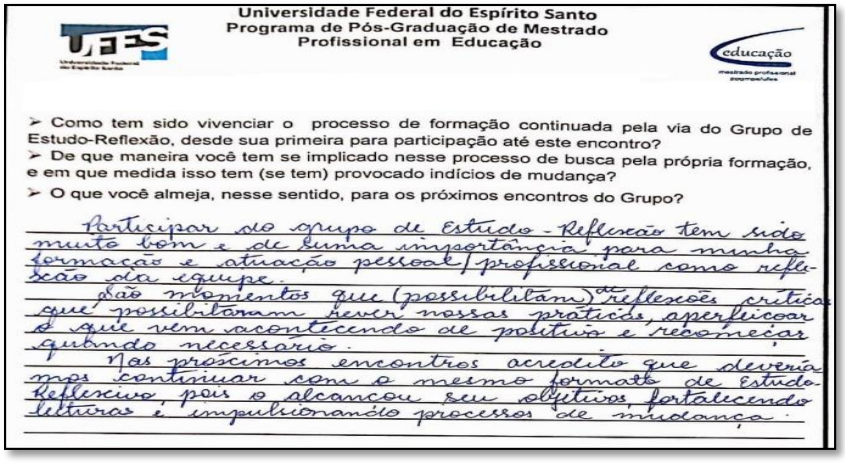
> ***Ametista (assessora pedagógica de educação especial): Então, quando a gente lê esse artigo, a gente vê todo o processo de construção [...] a autora vem falando que este artigo tem três focos de temáticas, que é a formação continuada, a gestão pública em Educação Especial e a pesquisa-ação, que é uma metodologia****... Ela coloca que o objetivo é pensar a formação de modos críticos,* ***então ela já tem um posicionamento de que uma formação precisa ter um olhar crítico...***
>
> ***Ágata (mestranda integrante do grupo de pesquisa):*** *Ametista nos apresentou o contexto do estudo realizado, então... a gente vem para o primeiro tópico da análise que é justamente* ***a formação continuada e as políticas públicas****. Pode falar, Safira...*
>
> ***Safira (assessora pedagógica de EE):*** *Os relatos dos gestores contando sobre essa situação da formação... O profissional já vem em busca dessa produção de conhecimento, mas querendo a famosa receita pronta. Eu até comentei aqui com as meninas algo que me chamou a atenção nas assessorias. Teve duas assessorias, em particular, que indicaram a dificuldade do profissional de destacar na avaliação diagnóstica, o que o aluno de fato precisava. Eu pensei: "Agora...* ***não adianta só eu sentar com esse professor, nesse momento, e tentar ali dar aquela receita. Naquele momento, ele pode até entender, mas ele não vai fazer a autorreflexão: o que que é essa avaliação? Então, se ele não tem constituído o que é essa avaliação diagnóstica, ele não vai conseguir trabalhar as possibilidades com aquela criança, em cima daquela real necessidade.***
>
> ***Ágata (mestranda e integrante do grupo de pesquisa):*** *Eu penso que é um desafio e, ao mesmo tempo, penso que a proposição desse grupo, quando a Ametista traz a 'emancipação', é neste sentido. '****A gente precisa***

> ***se fortalecer, precisa compreender e refletir. Quais concepções esse grupo vai constituir para que isso reflita na construção de políticas e de planos de ação?'.***
>
> ***Jade (assessora pedagógica de EE):*** *Eu estava relatando a experiência que nós tivemos no início deste ano, que foi a proposta de trabalhar com o professor como protagonista... Cada assessora foi para uma região**. E nós levamos textos e, lá, a proposta foi a leitura mesmo, a discussão e, depois, a exposição de tudo que eles trabalharam, pensaram, as críticas, os desafios.** E, assim, nós vimos, pelo menos na região onde eu fiquei responsável, o que eu ouvi e vi foram muitos professores interessados, que se envolveram com o estudo. Realmente eu acho que aquela forma era bem pertinente. Mas também há outras, com essa resistência que o texto aqui traz, de querer alguém que trouxesse algo pronto. 'Ah não. Tem que ler, tem que criar o texto, o nosso próprio texto, então seria muito mais fácil trazer outra pessoa e eu só sentado ali, ouvindo'. Então, esse **texto traz isso como desafio para os gestores aqui e, realmente, a gente vê que isso se concretiza em nosso dia a dia. É um grande desafio mesmo, porque é mudar esses paradigmas, essas coisas que já estão enraizadas** (Transcrição do 4º encontro Gergees-Serra/ES, 27-9-2019, grifos nossos)*

A autorreflexão crítica coletiva exige de todos os envolvidos uma escuta sensível. É necessário, nesse movimento de escuta do outro, colocar em ação todos os nossos sentidos, pois trata-se do processo que envolve implicações mútuas, em âmbitos psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural, em nosso modo de ser/estar/agir no mundo, e afeta, direta e indiretamente, nossa relação *com* os outros (Barbier, 2010).

Além das estratégias de aproximação, realizávamos a *autorreflexão individual* por meio dos registros escritos por todas as participantes, inclusive por nós. Tínhamos, como ponto de partida, algumas questões suscitadas durante os encontros, por meio do diálogo estabelecido com todos as participantes, ou em momentos em duplas e trios, e, após diálogo e reflexão, eram compartilhadas com o grupo.

Autorreflexão individual



Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

educação

➢ Como tem sido vivenciar o processo de formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, desde sua primeira para participação até este encontro?
➢ De que maneira você tem se implicado nesse processo de busca pela própria formação, e em que medida isso tem (se tem) provocado indícios de mudança?
➢ O que você almeja, nesse sentido, para os próximos encontros do Grupo?

Participar do grupo de Estudo-Reflexão tem sido muito bom e de suma importância para minha formação e atuação pessoal/profissional como reflexão da equipe.
São momentos que (possibilitam) reflexões críticas que possibilitaram rever nossas práticas, aperfeiçoar o que vem acontecendo de positivo e recomeçar quando necessário.
Nos próximos encontros acredito que deveria mos continuar com o mesmo formato de estudo reflexivo, pois o alcançou seu objetivos, fortalecendo leituras e impulsionando processos de mudança.

Fonte: Arquivo próprio.

Ao realizar a autorreflexão a respeito do processo vivenciado, a coautora aponta para a importância do grupo de pesquisa para sua formação pessoal e profissional, utilizando expressões como *reflexão crítica*, *recomeçar quando necessário*, *impulsionando processos de mudança*. Percebemos uma apropriação de termos utilizados nos textos que serviram de base para os momentos de encontro do grupo e da perspectiva téorico-metodológica assumida.

A reflexão apresentada acima e muitas outras foram realizadas pelas participantes, em um processo de autorreflexão e também de avaliação. Buscamos, todo o tempo, encontrar sentidos sobre o que estávamos fazendo e de que modos deveríamos fazer:

> *Os estudos nos fazem refletir sobre a nossa prática, proporcionam embasamento teórico para pensar esse formato autorreflexivo e mediar as formações futuras do município [...] A formação proporciona uma reflexão, no sentido de responsabilizar a equipe como um todo no envolvimento com as formações dos professores de Educação Especial. Ressalta um formato dialógico e que rompe com um modelo mais técnico, com receitas prontas, sem interlocução (SAFIRA, assessora pedagógica de EE).*
>
> *Percebi que a troca de experiências, escuta do outro, nos leva a uma composição coletiva que muito vai contribuir para a construção desta nova concepção de formação continuada. (ESMERALDA, assessora pedagógica de EE).*
>
> *Os estudos e encontros vêm fortalecendo o grupo em torno de uma busca que constitua a formação como algo participativo/reflexivo [...]. A contribuição vem também do ato de pararmos para repensar a nossa postura diante do grupo de professores com o qual trabalhamos [...] e a maneira como efetivaremos nossas formações a partir do próximo ano" (JADE, assessora pedagógica de EE) (Transcrição autorreflexão individual, realizada em 27-9-2019).*

A responsabilidade de planejar uma das estratégias de aproximação, bem como a mediação do encontro foi sendo compartilhada pelos integrantes do grupo. Destacamos que esse foi um esforço que, como pesquisadora acadêmica, tivemos que realizar desde o princípio, para que todos as participantes ocupassem esse lugar de mediação. Ao final do segundo encontro, solicitamos que outra pessoa do grupo trouxesse uma estratégia de aproximação e garantimos um espaço para planejamento e encaminhamentos para os próximos encontros.

Contamos, nesse momento, com a colaboração de uma integrante do Grufopees - Ufes, graduanda de Iniciação Científica. Consideramos que os pesquisadores

acadêmicos colaboram com o grupo, em processo de aprendizagem coletiva, que vincula a teorização educacional crítica à prática educacional crítica, em um movimento que lida, simultaneamente, com a ação e a pesquisa e que, também, simultaneamente, interessa ao indivíduo e ao grupo na organização de uma comunidade autorreflexiva (CARR; KEMMIS, 1988).

Ao pensarmos a formação continuada em uma visão crítica, temos como foco a transformação das práticas sociais de todos os envolvidos, compreendendo que, diante dos desafios impostos à formação de professores e gestores, na perspectiva da inclusão escolar, os modos como a formação é proposta e realizada impactarão nos resultados pretendidos.

Entendemos que o investimento na formação dos profissionais responsáveis pela gestão de Educação Especial é fundamental para a transformação de práticas a fim de garantir o direito à aprendizagem dos alunos PAEE e de todos os estudantes. Afinal, esses gestores são responsáveis por fomentar o processo formativo para os professores e os demais profissionais da escola no que diz respeito às práticas e ações inclusivas. Entendemos que os modos como essa formação é concebida traduzem o resultado que ela provoca. Consideramos, assim, que o estudo e a autorreflexão organizada propostos no Grupo de Estudo-Reflexão podem favorecer a compreensão e a transformação de concepções enraizadas e das práticas sociais e educativas dos participantes, pois, de acordo com Habermas (2013, p. 56), a autorreflexão “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam, ideologicamente, uma práxis presente da ação e da interpretação de mundo”.

Na medida em que o grupo foi se encontrando, fomos percebendo maior participação e implicação de todas as participantes. Por vezes, pesquisadora acadêmica, esta, se perguntava se as gestoras conseguiriam manter a participação nos encontros no turno do trabalho, considerando todas as demandas que surgem ali, no Setor de Educação Especial. Fomos constatando que, a cada encontro, elas se comprometiam ainda mais com aquele grupo. Fato é que no segundo encontro, como já relatamos, elas precisaram sair no meio da reflexão, para atender a demandas (por telefone) e puderam estar presentes apenas cinco gestoras.

No terceiro e quarto encontro, respectivamente, contamos com a presença de nove e dez gestoras, que participaram ativamente do início ao fim desses momentos. Percebíamos, assim, que aquele espaço-tempo de formação passava a ser priorizado cada vez mais. Prova disso foi um outro encontro agendado para dezembro e que, possivelmente, seria remarcado se não fosse a implicação de todas no processo: de última hora, o espaço já reservado no Centro de Formação para nosso encontro foi ocupado. As gestoras, prontamente, viabilizaram o auditório de uma escola, localizada nas proximidades da Sedu-Serra/ES. Fomos informadas apenas da mudança de local, e o encontro do Gergees-Serra/ES aconteceu na data prevista.

Encontros presenciais do Gergees-Serra/ES



Fonte: Arquivo próprio.

❖ A mediação no Grupo de Estudo-Reflexão

Compartilhar a *mediação do encontro* com outras gestoras foi nosso propósito desde o princípio, pois entendemos que, no Grupo de Estudo-Reflexão, é imprescindível a relação horizontal entre os participantes. Todos são considerados como sujeitos de conhecimento, capazes de linguagem e de ação. Nesse sentido, o papel do mediador,

conforme postula Freire (1987), é favorecer uma relação dialógica entre todos os participantes, de modo que todos aprendam juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Ao destacar que o diálogo e a pesquisa são inerentes ao Grupo de Estudo-Reflexão, os pressupostos habermasianos vão ao encontro dos postulados de Freire (1987) que, mediante sua trajetória de vida e dedicação em pensar a educação como um ato político e emancipatório, ainda nos desafia com a proposta de formação como uma ação coletiva, em uma relação horizontal e — ousamos afirmar — circular, na qual a mediação se dá entre os participantes.

Conforme o Dicionário Digital Caldas Aulete, a palavra ***mediação*** possui diferentes usos e basicamente os mesmos sentidos: *ação ou resultado de mediar, de servir de mediador; relação que se estabelece entre duas pessoas, coisas, ideias etc. por intermédio de uma terceira (pessoa, coisa, ideia etc.).* Compreendemos que, em termos educacionais e filosóficos, esse conceito é amplo e complexo e não nos cabe trazer essa discussão teórica neste momento.

Contudo, apoiamo-nos nas palavras do mestre Paulo Freire (1987, p. 52), ao afirmar que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. De igual modo, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Assim, em um processo de educação autêntica, “[...] repitamos, não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 84).

Defendemos, portanto, que a mediação dos encontros de um Grupo de Estudo-Reflexão fundamentado nos princípios do diálogo, da colaboração e da autorreflexão, pode (e deve) ser assumida, alternadamente, por qualquer membro desse grupo, pois, conforme lecionam Carr e Kemmis (1988, p. 215, tradução nossa, grifo nosso) um “[...] agente externo assumindo **permanentemente esse papel, na verdade, minaria a responsabilidade colaborativa do grupo no processo”**. No entanto, concordamos que os agentes externos (pesquisadores acadêmicos) podem desempenhar o papel provisório de mediadores no Grupo de Estudo-Reflexão, que se constitui em comunidade autorreflexiva de pesquisadores *ativos*. Os autores destacam que o

pesquisador externo, ao assumir, em momentos pontuais, a mediação, auxilia os pesquisadores do contexto

> [...] a problematizar e modificar suas práticas, a identificar e desenvolver sua autocompreensão e a assumir responsabilidade colaborativa pela ação para mudar suas situações; mas é responsabilidade da própria comunidade, uma vez formada, apoiar e desenvolver seu próprio trabalho (CARR; KEMMIS, 1988, p. 215, tradução nossa).

Os pesquisadores externos ao Grupo de Estudo-Reflexão, como, em nosso caso, os integrantes do grupo de pesquisa da universidade, e/ou um outro convidado podem assumir a mediação de determinados momentos, para trazer contribuições sobre um dado contexto e conhecimento. Mas enfatizamos que todos os participantes devem se comprometer em assumir a mediação dos encontros, considerando que o domínio prolongado de um mediador externo comprometeria a responsabilidade colaborativa do grupo e os próprios processos de autorreflexão (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse sentido, como já mencionamos, iniciamos essa alternância de mediadores dos encontros. No quarto encontro, as mediadoras Rubi e Tanzanita deram início com uma estratégia de aproximação que buscou possibilitar a autorreflexão crítica coletiva sobre a identidade do grupo, seus interesses individuais e coletivos e suas concepções:

> ***Rubi (gerente de EE):*** *E aí, quem somos nós? Esse grupo que hoje compõe a Gerência de Educação Especial? Quem é esse grupo? Quem é a gente que está compondo esse grupo? O que nós estamos trazendo da nossa história? Das coisas que marcaram as nossas vidas? Então, assim, eu tenho uma história que eu trago e venho como grupo que agora tenho uma concepção. Essa história que nós carregamos, nós estamos em um grupo que tem uma concepção [...]. Esse momento de estudo e reflexão, ao mesmo tempo que é individual, é coletivo, porque eu não faço sozinha, mas eu faço por mim e por todos. E, às vezes, os interesses que são pessoais, porque a gente traz isso com a gente, eles conflitam dentro de grupo e aí a gente precisa mediar esses conflitos para a gente ir constituindo a concepção do grupo, em relação a tudo. Então, assim...* ***o que é concepção de formação no nosso município e o que que nós pensamos em questão de formação? E aí gente traz isso. Nos encontros a gente vai colocando, vai conversando, vai trazendo as concepções de cada um, vai juntando para construir a concepção do grupo*** *(Transcrição do 3º Espaço Discursivo, Ufes 12-9-2019).*

Concepções de formação continuada foram fazendo parte das discussões e reflexões. Vemos muito forte esse desafio pelo novo, e essa necessidade de conceber processos formativos que vençam o paradigma da racionalidade técnica, como tem acontecido até então. Assim, cada vez mais, as gestoras manifestam a necessidade

de (re)pensar a formação ofertada na rede municipal de ensino, como também demonstram o desejo de mudança das próprias concepções. Os questionamentos levantados se mostram bastante relevantes, pois demonstram a necessidade de se pensar na intencionalidade das ações do grupo e de sua identidade. Podemos inferir das falas e narrativas das gestoras, nos atos comunicativos, esse processo de autorreflexão, conscientização e aprendizagem (CARR; KEMMIS, 1988).

> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** *Porque é isso mesmo, a gente traz incorporada toda uma história de construção, de profissional, de ser humano. Então, quando nós temos essa proposta de fazer essas mudanças na formação dos profissionais da educação, como a gente vai estar sensível a ouvi-los, estar contemplando também o momento em que eles se encontram? Nós temos que nos preparar e eu penso que o que a gente está estudando fala um pouco sobre isso [...] a gente tem que ter a humildade de saber que tem que modificar, de entender a formação. Não é só um palestrante que vai contemplar todas as necessidades daquele grupo de profissionais que é bem grande. São muitos professores, muitos alunos. Então a gente tem que ter humildade, tem que aprender, não vai se encerrar aqui a nossa aprendizagem... neste ano. Nós vamos ter que aprender um pouco mais sobre isso. (Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019).*

Compreendemos que o *aprofundamento teórico, com estudo e reflexão*, a partir de uma perspectiva crítica de formação continuada, favorece uma desconstrução de conceitos arraigados que vai acontecendo aos poucos, dando lugar a novas perspectivas e concepções.

> ***Rubi (gerente de EE): O interessante quando, a gente coloca aqui, quando a gente vê os que participaram aqui, no texto, falando e quando a gente traz isso para o movimento de pesquisa-ação, eu tive que fazer um relato né? Eu e Lilian. Lá, no meu relato, eu até coloquei a questão que, ao mesmo tempo em que nós, aqui, como nós estamos estudando os processos formativos, nós somos, ao mesmo tempo, pesquisadores e pesquisados, e isso é muito potente e é muito, muito prazeroso.*** *Às vezes quem lê... A Ametista, que estava de férias ainda, aí ela veio porque é prazeroso você estudar sobre onde você está, onde é o seu lugar também, porque a transformação ela vem também para a gente mesmo. Então, quando a gente está estudando onde nós mesmos estamos, a transformação daquilo que foi estudado dá um retorno para a gente mesmo e até mesmo lá, nos nossos espaços que são as escolas.* ***Então, tudo isso que nós estamos estudando aqui, hoje, que a gente está levando, esses processos formativos, vai ficar, como movimento político e, quando a gente retomar para as escolas, nós também vamos ter proveito disso que nós produzimos. E isso é muito gostoso, a gente participar disso, porque a gente também vai ter retorno. Então é bem interessante [...] essa transformação da realidade. De quando a gente está como autor desse processo [...]. Alguém quer falar alguma coisa?*** *(Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019, grifos nossos).*

O movimento do grupo é constante, cíclico, acontece aos poucos e, portanto, não se trata de uma ação com início meio e fim. Ao contrário, é processual, requer engajamento, implicação. Não se trata de uma mudança estanque, mensurável, finita, mas de uma constante espiral de ação-reflexão-ação.

> ***Ametista (assessora pedagógica de EE): É esse movimento de estudar, rever a nossa prática, propor alternativas, possibilidades, então é nessa perspectiva [...]. E aí [a autora] vem trazendo uma análise da importância da potência do diálogo,*** *mas não só do diálogo. Como indivíduo, nós somos sujeitos encarnados. Por exemplo, eu sou estudante, mãe, esposa, filha... irmã... venho trazendo toda minha história de vida, concepções, tudo que a vida foi me constituindo para hoje estar na equipe, colaborando com a Educação Especial [...]. Esse sujeito, que é individual, mas que, ao mesmo tempo precisa se constituir como sujeito coletivo, nesse momento [...]. Ele traz a questão dos agentes ativos na história [...] da emancipação... Nós precisamos. Eu já estou vendo o nosso grupo aqui de estudos, da gerência de Educação Especial. Nós estamos aqui com a colaboração da Ufes, sempre apoiando, então a gente ainda... precisa desse agente externo.* ***Então, nós somos esse grupo que vivemos a Educação Especial de Serra e os profissionais da universidade são os agentes externos que nos ajudam a pensar, a estudar, a ter um olhar mais crítico. Então a gente precisa se emancipar. Esse grupo aqui está constituído, buscando o quê? Emancipação.*** *Vai chegar o momento em que a gente vai ter autonomia e vai ter uma mudança em nós. [...]* ***Então essa mudança, que também precisa vir de nós, do grupo da gerência, a gente precisa buscar: do que precisamos? Então, é com esse amadurecimento do grupo que o Grufopees está nos ajudando, a nos constituirmos como grupo emancipado*** *(Transcrição do 4º encontro do Gergees-Serra/ES, 26-9-2019, grifos nossos).*

As reflexões tecidas pela gestora corroboram o pensamento habermasiano a respeito dos desafios lançados à educação. Nas palavras de Mühl (2011), Habermas lança aos educadores o desafio de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis dessa racionalidade técnico-instrumental que atinge a educação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, “Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de **conscientização**, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional” (MÜHL, 2011, p. 1043).

É nessa perspectiva, da reflexão crítica, a partir do estudo e do diálogo, que o grupo foi delineando seu processo de formação, buscando a emancipação e a mudança em seu contexto de atuação. Dessa maneira, esse grupo se alicerça nos pressupostos

da autorreflexão que, conforme postula Habermas (2013, p. 56), “[...] traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, que determinam ideologicamente a práxis presente da ação e da interpretação de mundo”.

O pressuposto da autorreflexão nos auxilia nessas ações, pois sustenta nossas concepções de pesquisa educacional, bem como de formação continuada que tem como objetivo central a transformação educacional e social. Além disso, é a partir da crítica, da autorreflexão e do autoquestionamento que os momentos reprimidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser reelaborados e conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental: a emancipação dos envolvidos.

Ademais, espaço-tempo de formação no grupo de estudo-reflexão foi desafiando a todos a buscar, de forma coletiva, a organização dos processos de aprendizagem mediante processos de reflexão no próprio grupo, lançando mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios fundantes dos dispositivos e estratégias que utilizamos, ou seja, vamos nos constituindo como grupo autorreflexivo preocupado por organizar nossa práxis à luz de sua autorreflexão organizada.

REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSO E INDÍCIOS DE MUDANÇA

Apresentamos a seguir assim algumas reflexões realizadas pelo grupo ao fazermos avaliação sobre o processo. Cabe destacar que esse movimento acontece de maneira cíclica, em todos dos momentos.

Reportamo-nos ao segundo espaço discursivo realizado, quando discutíamos e negociávamos as demandas formativas da gestão de Educação Especial do município, bem como a proposta de formação continuada construída coletivamente.

> ***Pérola (pesquisadora acadêmica):*** *A gente colocou também a formação dos pedagogos*
>
> ***Ágata (pesquisadora acadêmica)****: Uma dúvida minha, nesse caso, isso para ficar claro para mim e resgatando até uma de pergunta Rubi que, para mim, não ficou clara, até porque eu ainda estou iniciando nesse processo e, como vocês, estou aprendendo. Quando ela perguntou se poderia inicialmente começar com a gestão e tudo mais para depois iniciar com os pedagogos…*
>
> ***Âmbar (líder do grupo de pesquisa):*** *Isso! A minha sugestão aquele dia [1º espaço discursivo] foi que esse ano focalizasse a formação na Secretaria. Essa foi minha sugestão. Não sei se vocês retomaram isso... Por que, assim,*

> *não é que o trabalho com os pedagogos começam ano que vem; existe um trabalho, que é levantamento e análise, para construir um currículo juntos para essa formação, que leva tempo…*
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE): Mas a gente não sabe trabalhar assim, dessa forma.***
>
> ***Pérola (pesquisadora acadêmica):*** *E a parceria?*
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** *Para a equipe, né? Porque... eu já pensei em desistir,* ***mas agora eu falei com a menina lá que a gente tem que fortalecer a nossa equipe de maneira científica*** *(Transcrição do 2º Espaço Discursivo, Ufes, 26-4-2019).*

Nesse diálogo, destacamos a fala de Tanzanita, que afirmou "não saber trabalhar assim", dessa forma. Ela dizia da perspectiva da pesquisa-ação, que se baseia nessa construção coletiva de todo o processo. Cinco meses depois, em setembro de 2019, participávamos de um espaço discursivo na universidade, em um encontro promovido pelo grupo de pesquisa, com a presença de gestores das redes municipais e estadual do Espírito Santo e de professores dessas redes de ensino. Tanzanita e Rubi mediaram esse momento, compartilhando do movimento local com os presentes que foram distribuídos por região em salas do Centro de Educação. Ao apresentarem o processo vivenciado com o Gergees-Serra/ES, que já havia realizado, até aquele momento, quatro encontros, elas pontuaram:

> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** Eu acho que as necessidades também mexem com o grupo e retorna isso para o próprio grupo. O currículo é definido por nós, mas com esse apoio mesmo da mediação. Então, a perspectiva teórico-metodológica de embasamento é a pesquisa-ação colaborativo-crítica ancorada na teoria do agir comunicativo. Como é quem organiza? Todos que participam desse processo, o próprio grupo organiza, nós contamos com a colaboração dos estudantes da Ufes, os membros do Grufopees-Ufes, mestrandos e graduandos. Sobre os materiais do estudo, nós escolhemos as temáticas. E aí a gente decide. Agora vamos começar nós mesmas a distribuir essas mediações nos próximos encontros. O primeiro encontro foi a apresentação e o levantamento das demandas do grupo e outro (encontro) foi formação. O estudo foi concepções de formação. A gente, na verdade, ainda está no estudo desse tema. Nós estamos fazendo a leitura desse livro e estamos apostando na mediação para romper com esses modelos de formação docente. Os modelos da racionalidade técnica são os mais comuns, que é o do professor passivo, da pesquisa separada da prática *(Transcrição do 3º Espaço Discursivo, na Ufes, 12-9-2019).*

O relato e reflexões compartilhadas por Tanzanita apontam para uma mudança de pensamento e ação. Percebemos que, após esse período, participando do grupo, ela apresentava argumentos sobre o processo vivenciado no Grupo de Estudo-Reflexão. Corroboram o exposto as reflexões seguintes:

> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** Os modelos da racionalidade prática tentam romper com as concepções tradicionais dominantes da formação docente. Eles tentam, mas não dão conta disso, não. Tanto é que organizações nacionais conservadoras já se apropriaram desse discurso para estarem mantendo o controle sob os programas de formação de professores. São aquelas atividades visando mais à prática. Nós já passamos por isso muitas vezes na nossa formação e os professores adoram, né? Quem não gosta de uma receitinha pronta, não é? Eu não sei como eu vou fazer esse bolo, mas eu estou cheia de receitas.
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** Antes de finalizar, **o grande desafio é não parar. A gente não pode parar. O movimento acontece e continua tudo do mesmo jeito.** No primeiro dia de encontro, foi aquele apavoramento. Eu saí da sala e falei que esse tempo era para estudar! Passei o cronograma e estou tentando focar naquele momento de estudo. [...] Então, no nosso próximo momento de estudos, no dia 27, toda a equipe, mesmo a gente tendo dividido em administrativo e pedagógico, está todo mundo participando do processo formativo. Então, no dia 27 eu vou colocar a plaquinha lá "Estamos em formação". Assim, é um desafio muito grande, porque continua tudo do mesmo jeito e a gente tem que reservar esse tempo para estudar.
>
> ***Ágata (mestranda, integrante do grupo de pesquisa):*** A intenção é que a equipe se fortaleça, invista na própria formação para que possa construir documentos, políticas, planos de ação ou projetos de ação. Então, assim, para este ano, a gente tem essa carga horária, mas, no ano que vem, teremos outra. E a ideia é continuar [...] e constituir um Grupo de Estudo-Reflexão com os pedagogos.
>
> ***Rubi (gerente de EE):*** E não é tudo fechadinho. A cada encontro a gente vai pensando.
>
> ***Ágata (mestranda, integrante do grupo de pesquisa):*** Ele vai sendo construído, por isto é desafiador!
>
> ***Tanzanita (assessora pedagógica de EE):*** São as espirais, né? Você tem que refletir e retornar, replanejar. *(Transcrição do 3º Espaço Discursivo, 12-9-2019)*

As falas evidenciam que a formação continuada que considera uma relação horizontal entre seus participantes, tomando os sujeitos como coautores do processo, possibilita a implicação e transformação das práticas. Carr e Kemmis (1988), em sua análise, afirmam que a pesquisa é a palavra-chave para que professores/gestores, adotando uma perspectiva crítica e autorreflexiva, de forma coletiva, pela via do grupo, criem oportunidades que lhes permitem planejar a sua própria aprendizagem. Nesse sentido, em outros momentos de reflexão sobre o processo, apesar dos desafios enfrentados, o grupo colocou em relevo a importância desse movimento de pesquisa-formação pela via do Grupo de Estudo-Reflexão.

Realizamos muitos movimentos de planejamento, ação, avaliação, replanejamento... Em um constante ir e vir, não para o mesmo ponto, retomamos para partir de outro ponto, em torno de um mesmo eixo. Assim, ao realizarmos o que consideramos o

último encontro do Gergees-Serra/ES no ano de 2020, consideramos que era necessário, mesmo que de forma remota, sem o abraço acalorado, aquele foi o momento escolhido por todas para que pudéssemos olhar para trás. Fomos mediadora daquele encontro e revisitamos juntas, alguns dados produzidos, como reflexões, questionamentos, fotografias, citações de autores que estudamos durante todo esse tempo. O espaço de fala foi garantido a todas naquele movimento tão importante de avaliação e reflexão.

Apresentamos abaixo excertos das reflexões no/do grupo, quando todas as participantes tiveram a oportunidade de fala e de expor suas impressões sobre esse período intenso, desafiador, gratificante e transformador de formação continuada no/do Gergees-Serra/ES. Selecionamos algumas falas que representam todas as demais que aqui não cabem:

> *No Gergees, eu vejo justamente isto, essa mudança não forçada, mas essa mudança que vai acontecendo na nossa prática, na nossa concepção, no nosso falar, nas nossas ações. E isso de toda a gerência, tanto na própria gerência, no próprio diálogo, quanto também na Secretaria, nos processos formativos... A gente traz aquilo que a gente vem aprendendo. A gente estudou muito e isso veio refletindo nas nossas ações, nas formações e também nas assessorias pedagógicas. Então eu consigo visualizar isso na nossa prática, e eu vejo… Eu já me peguei várias vezes, em algum momento na Secretaria, em que a gente tem uma postura e a gente volta lá naquele momento de estudo e não, a gente não tem que ser assim, a gente precisa mudar esse pensamento... Se autocorrigindo, a gente faz e reflete naquele fazer. Eu já me peguei várias vezes dessa forma e graças aos estudos. Então, assim, eu vejo muito positiva essa troca no grupo, as experiências ... E eu não vejo como algo acabado, a gente chegou… Aonde a gente chegou? Eu vejo como uma continuidade porque, como você mesmo disse, é cíclico, a gente sempre tem novas lutas para enfrentar. A Educação especial é uma luta o tempo todo, gente! (SAFIRA).*
>
> *Mas o que eu tinha que falar era aquilo mesmo, a Educação Especial é contagiante, né. Como diz a Turmalina... a gente se emociona quando fala da Educação Especial e eu queria entender o que é que é isso, para poder contagiar tanto! Eu já sou uma babona mesmo, porque quando eu falo de educação eu já logo me emociono! E não só a Educação Especial, mas a educação como um todo. [...] se eu estiver aqui (no setor) eu vou continuar, não para ter certificado ou para ter diploma, isso já passou da minha época! Eu quero é mesmo aprender, como eu não assisto mais novela, não assisto mais televisão se eu tiver meu tempo livre eu quero ler e é o que eu vou fazer, eu quero ler! Não quero mais saber de novela… porque eu concluí isso: Que a novela não vai me levar a nada e a leitura vai me levar ao conhecimento, e eu quero é isso aí! (ESMERALDA).*
>
> *É enriquecedor a gente poder estar em um grupo em que a gente pode falar assim, de forma clara, o que a gente pensa. E quando a gente recebe algumas coisas, principalmente em posição de Secretaria, a gente sabe que muitas coisas a gente não aceita [...]. Quando a gente fala desse diálogo que vem sendo bombardeado em cima da gente e muitas vezes a gente não vai percebendo e engolindo alguns discursos, então é nesse momento que a*

> *gente para e reflete. Então, quando a gente fala "reflexão", eu gosto muito, porque é um momento de reflexão, é um momento em que a gente pode parar e pensar: "Não, vamos parar aqui e juntar as nossas ideias e vamos reformular isso, alguma coisa está errada!" Então a gente ter essa postura de procurar o conhecimento. A gente só pode passar aquilo que a gente tem. [...]. E eu percebo, assim, que os encontros não são somente encontros, mas são mudanças existenciais. Aquilo que você traz para a gente muda a minha vida na minha resistência. Aquilo que, no meu processo, não só como profissional; é como mãe, é como amiga, é no meu olhar sobre o outro, né? A gente está trabalhando com a Educação Especial que, de certa forma, exige um olhar ainda mais sensível sobre todos os processos. Então, você realmente se negar a esse conhecimento? Então, pelo contrário, a gente tem que buscar a cada dia um conhecimento mais apurado, mais afinado para que a gente possa exercer um profissionalismo de excelência. Então, assim, eu quero agradecer [...] eu sou muito grata por tudo aquilo que eu aprendi aqui nesse tempo. (CRISTAL).*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio dessa produção, buscamos colaborar com a constituição de uma perspectiva de formação continuada que, alicerçada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumisse o caráter emancipatório de formação, tendo em vista os princípios da teoria social crítica, quais sejam: as funções mediadoras da relação teoria e prática e a ação comunicativa como garantidoras de um processo de construção de conhecimento que considera todos os sujeitos como autores e coautores do processo, pesquisadores ativos, pela via do grupo de estudo-reflexão.

Assumir a pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988) como escolha teórico-metodológica e epistemológica, alicerçada na teoria social crítica e na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012, 2013), apresentou-se como um enorme desafio e, ao mesmo tempo, uma potência para nossa formação e para todos os envolvidos nesta pesquisa-formação: gestoras de Educação Especial, mestrandos e graduandos que integram o Grufopees-Ufes. O desafio de construir conhecimentos com os outros exigiu de nós exatamente aquilo que esperávamos das gestoras, participantes e coautores desse processo investigativo: uma desconstrução e reconstrução de concepções, paradigmas, de abertura ao outro e de construção coletiva e colaborativa - *com* o outro. Nossa participação nesse grupo exigiu-nos o mesmo que exigia de todos os outros participantes: que nos tornássemos autores e coautores do processo; que objetivos individuais fossem se convertendo em objetivos comuns; que a busca pelo consenso, por meio do diálogo, da atitude e da postura democráticas, da escuta sensível e da implicação com o processo nos permitisse

afirmar que vivenciávamos uma experiência de formação continuada, pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, que fosse autorreflexiva, crítica e emancipatória.

O Grufopees-Ufes, nesses dez anos de trabalho de pesquisa e extensão, que focaliza a formação continuada da gestão pública de Educação Especial, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fornece-nos as pistas e o suportes necessários, por meio do estudo, da autorreflexão e da colaboração, para consolidarmos a compreensão do que é ser/estar/construir/formar em/um grupo que busca na autorreflexão crítica, individual e coletiva, organizar sua própria aprendizagem e suas ações com a intenção de transformar sua práxis. Desse modo, procurarmos nesse processo vivenciar a perspectiva crítica de formação que possa ter rebatimentos nas propostas de formação continuada formuladas por/para ele e para outros atores do contexto educacional, tendo como objetivo a construção de um sistema educacional que inclua a todos, sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005).

Constituímos, então, com as gestoras de Educação Especial do município, em colaboração com o Grufopees-Ufes, o Gergees-Serra/ES. Nesse processo de pesquisa-formação por meio da constituição do Grupo de Estudo-Reflexão, buscamos mostrar que a formação continuada, na perspectiva crítica, não acontece de forma linear, com passos a serem seguidos e tampouco se trata de algo finalizado. Em um processo de escuta e negociação de demandas que perdurou, inicialmente, cinco meses, chegamos ao consenso de iniciarmos a formação continuada, pela via do grupo, com a equipe gestora.

Ao analisarmos o processo vivenciado na formação continuada pela via do Grupo de Estudo-Reflexão, encontramos fundamentos na teoria social crítica de Habermas (1975, 2013): as funções mediadoras da relação teoria e prática e a teoria do agir comunicativo como alicerce para buscar superar as perspectivas técnica e/ou prática nas quais se baseiam as ações formativas pautadas na racionalidade técnico-instrumental. Assim, nosso esforço se concentrou em experimentar uma perspectiva de formação continuada pautada na racionalidade crítico-emancipatória e, para isso, constituímos o processo formativo pela via do grupo.

Dessa maneira, consideramos que o nosso trabalho se dá em função de reconhecermos a necessidade da garantia de “[...] direitos grupais específicos,

políticas de equiparação e outros que levem a uma efetiva proteção das minorias" (HABERMAS, 2002, p. 166) e, dentre estas, crianças, adolescentes, jovens e adultos PAEE. Almejamos, então, contribuir com o avanço do conhecimento no que diz respeito à formação continuada do gestor público de Educação Especial, bem como de outros profissionais da educação, considerando que a perspectiva teórico-metodológica e epistemológica que fundamenta o grupo de estudo-reflexão tem como alvo principal a emancipação humana. Nosso objetivo, com/o Grupo de Estudo-Reflexão, é a constituição de um espaço-tempo de pesquisa-formação que possibilite, de forma cíclica: implicação dos sujeitos-autores; conscientização e organização da ação para uma conduta política eficaz; emancipação dos sujeitos e transformação das práticas sociais; formação reflexiva e crítica; atuação do sujeito como pesquisador de suas práticas para transformá-las.

Se, neste momento, o leitor nos indagasse se conseguimos alcançar nesse processo tudo o que almejamos como grupo, fiel aos princípios da teoria social crítica (HABERMAS, 1975, 2013) que o fundamentam, responderíamos que acreditamos ter contribuído com um processo de (re)construção de conhecimento em um dado espaço temporal, em um movimento vivenciado por um coletivo humano, compreendendo que esse movimento é constante, cíclico, portanto, inacabado, não concluído, como o humano o é. Tal como a inclusão-social-escolar, permanecemos, e permaneceremos, em busca de uma sociedade mais justa e mais humana, defendendo a educação pública que inclua a todos(as). Sabemos que a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial e dos demais profissionais da educação não se constitui na solução para as injustiças presentes na sociedade atual, tampouco para os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino e pela educação, de maneira geral. No entanto, acreditamos que a formação continuada não pode se furtar em dar sua importante contribuição nesse sentido (DINIZ-PEREIRA, ZEICHNER, 2008).

REFERÊNCIAS

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

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

ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil:** entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016, v. 1., p. 169-190.

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

CARR, W. Pesquisa-ação crítica hoje. Estreiadialogos – **Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, número 1, julho/2019, p. 24-25)

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

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.** *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HABERMAS, J. ***Théorie et pratique***. Paris: Payot, v. 1-2, 1975.

HABERMAS, J. **A teoria da ação comunicativa**. Vol 2. Mundo da vida e sistema: uma crítica da razão funcionalista. 1987.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação:** ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

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

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 1982.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

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

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out – dez. 2011.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. p. 29. Pelotas: EDUCAT, 2002.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801 225.

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

PANTALEÃO, E. Apresentação. *In*: JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, p. 11-17, 2012.

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./abri. 2014.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo se significado a partir de experiências na formação e na atuação docente: In Ghedin, Franco & Pimenta (orgs). **Pesquisa em Educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2011.

PINTO, J. M. de R., **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.** Paidéia, FFCRLP-USP, Ribeirão Preto - São Paulo, Fev/Ago, 1995. p. 77-96.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. **Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação**. Educação e Realidade, v. 39, p. 725-743, 2014.

QUEIROZ, R. C. **Inclusão Escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

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.

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.

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

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória/ES
Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr.(a) foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Gestores públicos da Educação Especial no município de Serra/ES: desafios e possibilidades para a inclusão escolar”, sob a responsabilidade de Lucimara Gonçalves Barros Brito.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se pela importância do tema proposto que versa sobre a formação continuada de gestores da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, e também sobre relevância social**,** pois visa a colaborar com as questões no que tange ao acesso e à permanência de qualidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ao propor a investigação da formação continuada dos/com os próprios gestores da Educação Especial do município de Serra/ES, tem como objetivo a inclusão escolar desse alunado e mostra também como o município vem contribuindo para isso.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

A referida pesquisa visa a colaborar com a construção de um Grupo de Estudo-Reflexão de gestores da Educação Especial de Serra/ES, com o objetivo de fortalecer/potencializar a formação continuada na perspectiva inclusiva no município em tela. Para isso, buscará identificar as demandas formativas da gestão de Educação Especial, no que se reporta à sua própria formação; construir colaborativamente e acompanhar o processo de formação continuada da equipe gestora de Educação Especial de Serra/ES e organizar, em colaboração com as gestoras, as ações para formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Serra/ES.

PROCEDIMENTOS

Para esta pesquisa, você, profissional da Secretaria Municipal de Educação, que integra a Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, estará reunido nos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão para discutir/compreender as concepções, demandas e processos formativos em relação à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisadora participará colaborando com todo esse processo. Você terá o direito de recusar a participação, se assim julgar conveniente. Todos os encontros dos grupos serão fotografados e gravados, após a obtenção do seu consentimento, e posteriormente transcritos. As imagens poderão ser utilizadas em slides e em material impresso para possível apresentação de trabalhos e eventuais publicações para divulgação da pesquisa, e na dissertação, após obtenção do seu consentimento. Aos participantes da pesquisa ficam asseguradas a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas

nos grupos e nos documentos, bem como a proteção da imagem e a sua não estigmatização. As informações usadas não trarão prejuízo às pessoas e/ou às comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Serão realizados encontros de Grupos de Estudo-Reflexão com, aproximadamente, quatro horas de duração, um em cada mês, em data e horário previamente agendados com você, gestor/profissional da educação. Todos os encontros serão fotografados e gravados, para posterior transcrição e produção de demais materiais, estando você ciente desse procedimento.

RISCOS E DESCONFORTOS

O desenvolvimento da pesquisa tem risco de intensidade baixa, podendo ocorrer em âmbito individual, como algum desconforto ao evocar sentimentos e lembranças desagradáveis no decorrer do encontro do grupo e demais momentos formativos, ou planejamento que impeça o participante (sujeito da pesquisa) de dar continuidade ao processo. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, em qualquer momento, o participante poderá optar pela suspensão imediata ou até mesmo pelo seu afastamento da pesquisa (ausentando-se em definitivo no grupo). No entanto, o grupo continuará com o desenvolvimento de suas ações, visto que é condição e proposta da pesquisa a existência do grupo.

BENEFÍCIOS

A pesquisa possibilitará, como benefício aos profissionais (gestores, diretores, professores e pedagogos) da rede municipal de ensino de Serra/ES, uma outra forma de construir processos de formação continuada, o que poderá romper com modelos antigos. Considera-se a potência de cada um desses profissionais nos processos formativos nas quais almejam ações de mudança e de transformação das práticas pedagógicas. Ao final da pesquisa e aprovação da dissertação pela banca da Ufes/Vitória, uma cópia do documento será protocolada na Secretaria de Educação de Serra/ES, e uma apresentação dos resultados da pesquisa será agendada com os participantes.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O (A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo se afastar a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Os dados coletados nos grupos focais serão gravados, transcritos e armazenados em arquivos digitais, para acesso exclusivo da pesquisadora e de sua orientadora.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

O(a) Sr.(a) não terá ônus na participação desta pesquisa. No entanto, as suas despesas, quando necessárias, como transporte e alimentação, serão de sua responsabilidade.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO
No caso de ocorrer algum dano, o(a) Sr.(a) poderia procurar a Defensoria Pública do Estado do Espírito Santo, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS
Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Lucimara Gonçalves Barros Brito, pelo telefone (27) 99658-8001, ou pelo endereço: Rua Santa Cruz, 14, Valparaíso, Serra-ES, CEP 29165-817.

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 pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Serra (ES), _____ de _____ de 2019.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa **"A Formação Continuada de Gestores da Educação Especial do município de Serra/ES: desafios e possibilidades para a inclusão escolar"**, eu**, Lucimara Gonçalves Barros Brito**, 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.

Lucimara Gonçalves Barros Brito

Lucimara Gonçalves Barros Brito

ANEXO B – TERMO DE PARCERIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA E SOCIEDADE

À SECRETARIA MUNICIPAL DE SERRA/ES

Prezado(as) Senhores(as),

O grupo de pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees – Ufes – CNPq), nos últimos anos, tem se dedicado a estudos que problematizam a formação continuada de professores e gestores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, especialmente em municípios da região sul e serrana do estado do Espírito Santo.

Atualmente, a pesquisa intitulada “Formação de profissionais da Educação e Pesquisa-Ação perspectivas e práticas para a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial”, objetiva analisar/colaborar com os processos de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino) pela via pesquisa-ação. Apresentamos ao Sr. (a). a proposta de parceria com a rede municipal de Serra, com vistas a garantir a realização de um estudo pela via da pesquisa-formação, como parte da pesquisa mencionada.

Segue anexo, o termo de estabelecimento de parceria relativo ao estudo intitulado: Formação de Profissionais da Educação e perspectivas e práticas para a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial.

Vitória, 29 de novembro de 2019.

Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida

Coordenadora Geral da Pesquisa

ESTABELECIMENTO DE PARCERIA

1 IDENTIFICAÇÃO DAS PARTES

Universidade Federal do Espirito Santo – Grufopees-Ufes (CNPq)
Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES

2 OBJETO DA PARCERIA

2.1 TÍTULO

Formação de Profissionais da Educação e Pesquisa-Ação: perspectivas e práticas para a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial

2.2 OBJETIVO GERAL

Compreender processos e concepções relativas à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa, considerando a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial em contextos nacionais e internacionais.

Analisar/colaborar com os processos de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE em contextos capixabas na rede municipal de ensino, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aprofundar pressupostos teóricos e epistemológicos que sustentam a pesquisa-ação e a formação de profissionais da educação com vistas a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial por meio da *autorreflexão organizada,* envolvendo: gestores da Secretaria de Educação e professores/alunos da universidade.
- Acompanhar/colaborar com a constituição de Grupos de Estudo-Reflexão em uma perspectiva colaborativo-critica, com professores e pedagogos que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação, com vistas ao aprofundamento da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.
- Colaborar com a construção de práticas pedagógicas na escola comum, a fim de efetivar os processos de ensino e de aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.
- Acompanhar/colaborar com a constituição de um processo de formação continuada pela via do grupo de estudo na elaboração da proposta de formação continuada dos gestores de Educação Especial e pedagogos no município de Serra/ES.

2.4 JUSTIFICATIVA

No contexto de debates acerca das políticas nacionais de Educação Especial no Brasil, observamos que muitos estudos realizados têm focalizado as políticas educacionais para os alunos público-alvo da Educação Especial em várias localidades brasileiras, o que não é diferente no Estado do Espírito Santo.

No cenário capixaba, as pesquisas colaborativas, ou seja, a colaboração entre pesquisadores, alunos da pós-graduação e da iniciação científica, professores e gestores de redes públicas de ensino têm se constituído como uma das vertentes teórico-metodológicas mais adotadas para compreender e analisar os processos de formativos de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. São estudos que evidenciam a responsabilidade social da universidade e a reflexão crítica sobre os conhecimentos locais (ALMEIDA, 2016; 2014; PANTALEÃO, 2009; JESUS, 2012; JESUS; ALMEIDA, 2014) dentre outros.

É assim que vemos a pertinência de assumirmos uma postura investigativa colaborativo-crítica, colocando os gestores como autores do processo de pesquisa-formação. Buscamos, portanto, problematizar com os gestores seu lugar na atual política de Educação e Educação Especial, assumindo para isso a *autorreflexão crítico-colaborativa* (HABERMAS, 1987) como cerne do processo de construção de propostas de formação e colaborar no processo de materialização.

Além disso, destacamos a necessidade de investigar as políticas em ação, como evidencia o estudo coordenado por Bueno et al. (2003), buscando captar a dinâmica e os movimentos construídos pelos gestores. Destacamos, assim, produzir conhecimentos sobre modos de pensar a formação de profissionais da educação na perspectiva inclusiva, tendo a pesquisa-ação como proposta para abordar a modalidade não presencial.

Desse modo, pretendemos reiterar o lugar da Universidade Federal do Espírito Santo como lócus da produção de conhecimento científico e, sobretudo, afirmar seu papel político em assumir a colaboração técnico-científica com as Secretarias Estadual e Municipais, e considerando ser a única universidade pública neste Estado.

2.5 METODOLOGIA

A proposição de um trabalho de pesquisa que pressupõe o diálogo, postura reflexiva (com discussão epistemológica), compreensão da relação EU/OUTRO, em seu caráter dinâmico, marcado por acordos e conflitos, característicos das relações humanas, coloca-nos a responsabilidade e exigência de escolha de um referencial teórico-metodológico condizente

com essa perspectiva. Assim, assumimos, então, como referencial teórico-metodológico, a *pesquisa-ação colaborativo-crítica*, sustentada pelos pressupostos da teoria do agir comunicativo.

A pesquisa-ação se apresenta como abordagem teórico-metodológica, uma vez que, em um processo de formação e autoformação, pela via da pesquisa, requer dos envolvidos o comprometimento com a própria realidade e, ao mesmo tempo, imprime a necessidade de busca e a construção do conhecimento, o que demanda de todos atitude de ator/autores de sua própria prática, comprometendo-se com a mudança.

Assim, ao utilizar a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica na formação de professores, esperamos que, a partir da reflexão crítica e sistemática, decorram movimentos colaborativos na escola, propiciando a elaboração de projetos comuns, mudanças (de pensamento e de ação) e, consequentemente, a emancipação dos profissionais.

- **Sujeitos da pesquisa**

Fundamentados nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisadores e atores do contexto educativo. Nesse sentido, a pesquisa implicará a participação de **gestores de Educação Especial, de pedagogos e professores vinculados à rede municipal de Educação, de professores e alunos da graduação e pós-graduação da Ufes e das demais colaboradores da pesquisa**.

Ressaltamos que uma mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Ufes – PPGMPE-Ufes realizará sua pesquisa no município, acompanhando (e colaborando) um processo de constituição da Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial e com as ações de formação continuada que o grupo vier a disparar.

- **Fases do estudo e extensão**

Destacamos aqui os momentos/fases da pesquisa de modo específico na rede municipal de Serra/ES. Ressaltamos que esses momentos não são lineares e, por vezes, entrelaçam-se durante o processo investigativo.

1º momento: Levantamento e análise da produção científica

- Trata-se de levantamento de dados e compreensão das produções científicas relativas à pesquisa-ação e à formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e temáticas correlatas.
- Em diferentes grupos (na Ufes e na Secretaria de Educação), realizaremos encontros para

estudo, aprofundamento e compreensão da pesquisa-ação e formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, assumindo uma postura colaborativo-crítica de formação continuada.

2º momento: Diálogos em contextos

Realização de espaços discursivos com gestores da Educação Especial, professores da classe comum, professores de Educação Especial, pedagogos e diretores escolares para diálogo acerca das demandas que emergem do contexto das escolas municipais quanto ao processo de inclusão dos alunos PAEE.

3º momento: Grupos de Estudo-Reflexão

A partir do segundo semestre de 2019 (com previsão para até novembro de 2020) organizaremos, em parceria com o município:

- Grupo de Estudo-Reflexão com os gestores de Educação Especial local.
- Grupos de Estudo-Reflexão na rede municipal.
- Grupo de Estudo-Reflexão com gestores públicos de Educação Especial do ES.

4º momento: Organização de eventos científicos

Nesse momento, em datas a serem definidas, serão promovidos colóquios e seminários que contribuam com a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

2º COLÓQUIO – MARÇO/2019
3º COLÓQUIO – AGOSTO/2019
4º COLÓQUIO – DEZEMBRO/2019

2.6 PERÍODO DE EXECUÇÃO

MARÇO/2019 - DEZEMBRO/2020

2.7 COORDENAÇÃO

Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida

2.8 PARTICIPANTES DO PROJETO ENVOLVIDOS NA PARCERIA COM A REDE MUNICIPAL DE SERRA/ES

A. DOCENTES		
NOME	*CENTRO/ DEPARTAMENTO*	*FUNÇÃO*
Mariangela Lima de Almeida	C.E./ Departamento de Educação, Política e Sociedade	Coordenadora da Pesquisa

B. DISCENTES	
NOME	*CURSO / CENTRO*
Alana Rangel Barreto Soave	Programa de Pós-graduação / Vitória
Allana Prederigo Ladislau	Pedagogia/Centro de Educação
Fernanda Nunes	Programa de Pós-graduação / Vitória
Islene Silva Vieira	Programa de Pós-graduação / Vitória
Lucimara Gonçalves Barros Brito	Programa de Pós-graduação / Vitória
Maria José Carvalho Bento	Programa de Pós-graduação / Alegre
Nazareth Vidal da Silva	Programa de Pós-graduação / Alegre
Rafael Carlos Queiroz	Programa de Pós-graduação / Vitória

C. PESQUISADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA	
NOME	*ENTIDADE*
Alinne Patrícia Scardini	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Alessandra Santiago Rolim Bandeira	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Anadir Maulaes Carvalho	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Ana Selma Ferreira da Silva Xavier	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Elizete Dantas Nascimento	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Helen Matos Kroebel Souza	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Lilian Rose Alves Correia	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Mara Rubia dos Reis Fonseca	Secretaria Municipal de Educação de Serra
Nilcéa Elias Rodrigues Moreira	Secretaria Municipal de Educação de Serra

D. PESQUISADORES EXTERNOS	
NOME	**ENTIDADE**
Douglas Christian Ferrari	Centro de Educação – Ufes
Marileide Gonçalves França	CCAE– Ufes (Campus Alegre)
Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto	Secretaria Estadual de Educação

3 ATRIBUIÇÕES DAS PARTES

Nos termos dessa parceria, compete à Equipe de **Pesquisa da Universidade**:

- Acompanhar e colaborar, em todo o processo (dois anos) de construção, a proposta de formação continuada no que tange às ações de pesquisa e extensão do Grufopees - Ufes.
- Colaboração na formação continuada no município, pela via da mediação de doutores, mestres, mestrandos e graduandos nos grupos de estudo-reflexão.
- Assegurar a participação da coordenadora de outros membros do Grufopees - Ufes em momentos formativos (definidos previamente).
- Assessor, de forma colaborativa, o planejamento da pesquisa-formação aos municípios participantes do Projeto de Pesquisa e Extensão em momentos previamente definidos na Ufes e ambientes virtuais.
- Atuar em coautoria para publicações em capítulos de livros, periódicos e artigos para apresentação em eventos.
- Garantir a publicização da parceria estabelecida com a administração municipal de/em todos os textos produzidos em decorrência da investigação realizada.
- Organizar os processos com as instâncias da universidade: CE, PRPPG e PROEX.
- Acompanhar e avaliar os projetos, bem como organizar e submeter os relatórios parciais e final às instâncias da Ufes, de acordo com os prazos da PROEX e PRPPG.
- Solicitar à PROEX, com base nas planilhas repassadas pelos municípios, os certificados de todos os envolvidos no projeto e curso de extensão.
- Garantir espaço físico e materiais para os encontros promovidos na Ufes.
- Incentivar e propiciar aos participantes da pesquisa e extensão participação em diferentes eventos científicos promovidos pelos Grufopees - Ufes e outros grupos de pesquisa da Ufes e outras universidades.
- Garantir a organização dos grupos de estudos e eventos promovidos na Ufes.
- Custear diárias e passagens para dois professores-doutores de outra IES para participação nos Colóquios e Seminário final.

Nos termos de parceria, cabe à **Secretaria Municipal de Educação do /ES**:

- Possibilitar à equipe de pesquisa de documentos acesso a legislações, relatórios municipais que versam sobre formação e atuação dos profissionais da educação, bem como políticas e financiamento da Educação Especial.
- Possibilitar o acesso da equipe de pesquisa a documentos que permitam identificar as ações articuladas intersetoriais e entre Secretarias Municipais.
- Possibilitar aos gestores da Secretaria de Educação a participação nas reuniões e grupos de estudos na Ufes.
- Garantir condições objetivas para a participação dos profissionais da rede municipal de no processo de pesquisa-formação (reuniões do grupo de pesquisa, grupos de estudos, planejamentos, seminários) concedendo autorização para participação, bem como condições logísticas, como transporte.
- Garantir transporte aos dos pesquisadores da universidade quando necessária a presença para a realização de atividades no município.
- Solicitar autorizações nas instâncias da rede municipal de ensino.
- Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas no município.
- Elaborar relatórios parciais e final referentes às atividades desenvolvidas no município e repassá-las à coordenação e à Secretaria do Grufopees - Ufes no prazo definido.
- Elaborar e enviar à secretaria do Grufopees - Ufes as planilhas com dados dos participantes de cada atividade para a devida solicitação dos certificados de todos os envolvidos no projeto e curso de extensão.
- Garantir espaço físico e materiais para os encontros promovidos no município.
- Garantir a organização dos grupos de estudos e eventos promovidos no município.
- Custear diárias e passagens para um professor-doutor de outra IES para participação nos Colóquios e Seminário final.

4 INFRAESTRUTURA E APOIO TÉCNICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NO AMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO

Na Ufes contamos com o Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp) e a Pró-Reitoria de Extensão (Proex) para apoio e assessoramento às ações de extensão e do Grupo de Pesquisa de Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees - Ufes) vinculado ao Centro de Educação-Ufes.

Serra, 29 de Novembro de 2019.

Subsecretária Pedagógica Municipal de Educação - Sedu-Serra/ES

ANEXO C – CERTIFICADO DO CURSO DE EXTENSÃO – Grufopees-Ufes



CERTIFICADO

UFES
Pró-Reitoria de Extensão

A Universidade Federal do Espírito Santo certifica que XXXXXXXXXX XXXXXX XXXXXXXXXXX , portador(a) do **CPF** XXX XXX XXX XX , participou como **Participante** do(a) **Curso** intitulado(a) **Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade**, registrado na Pró-Reitoria de Extensão sob o nº **445**.

Local: UFES/CE e online através do Google Meet, Youtube, Instagram, Facebook e Site

Período: 01/08/2018 a 30/12/2020

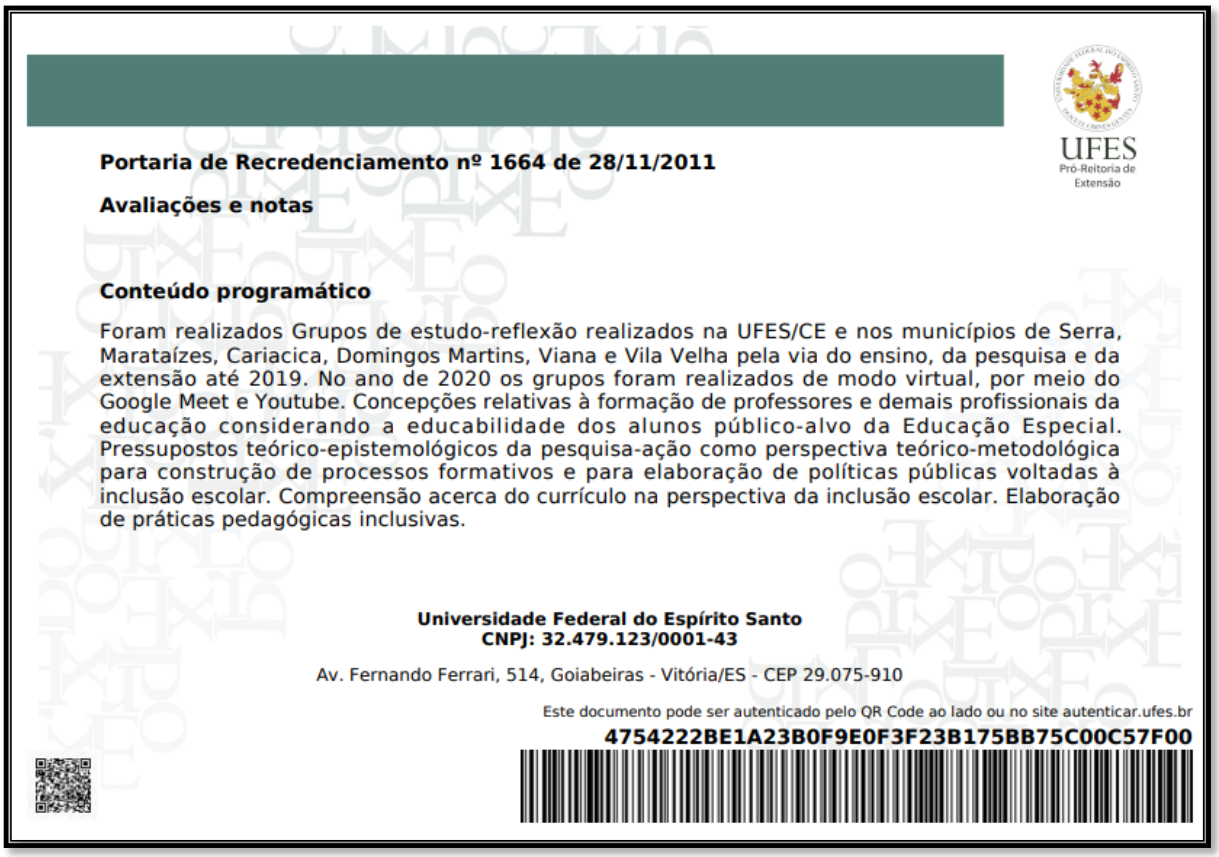
Carga Horária: 350 horas

Coordenador(a): MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA

Livro | Folha: LIVRO 08 | FOLHA 47

Vitória/ES, 30 de junho de 2021

Este documento pode ser autenticado pelo QR Code ao lado ou no site autenticar.ufes.br
4754222BE1A23B0F9E0F3F23B175BB75C00C57F00



UFES
Pró-Reitoria de Extensão

Portaria de Recredenciamento nº 1664 de 28/11/2011

Avaliações e notas

Conteúdo programático

Foram realizados Grupos de estudo-reflexão realizados na UFES/CE e nos municípios de Serra, Marataízes, Cariacica, Domingos Martins, Viana e Vila Velha pela via do ensino, da pesquisa e da extensão até 2019. No ano de 2020 os grupos foram realizados de modo virtual, por meio do Google Meet e Youtube. Concepções relativas à formação de professores e demais profissionais da educação considerando a educabilidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. Pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica para construção de processos formativos e para elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Compreensão acerca do currículo na perspectiva da inclusão escolar. Elaboração de práticas pedagógicas inclusivas.

Universidade Federal do Espírito Santo
CNPJ: 32.479.123/0001-43

Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras - Vitória/ES - CEP 29.075-910

Este documento pode ser autenticado pelo QR Code ao lado ou no site autenticar.ufes.br
4754222BE1A23B0F9E0F3F23B175BB75C00C57F00

ANEXO D – PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA CONSTRUÍDA EM COLABORAÇÃO COM AS REDES DE ENSINO DO ES

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO EM CONTEXTOS LOCAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO, PESQUISA-AÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GRUFOPEES-UFES)

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS GRUPOS DE ESTUDO-REFLEXÃO EM CONTEXTOS LOCAIS

Projeto de Extensão: Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial
Nº atual de registro Proex: 239

Responsáveis pela sistematização da proposta
Mariângela Lima de Almeida
Marileide Gonçalves França
Fernanda Nunes da Silva

Abril, 2020.

1 APRESENTAÇÃO

O Grufopees-Ufes, diante da complexidade do momento atual de pandemia de Covid-19, que leva à suspensão das aulas e à criação de políticas educacionais em caráter de urgência, por parte dos órgãos centrais de educação, entende a necessidade da manutenção de seu compromisso com a pesquisa e a extensão na área da Educação Especial. Especialmente com o processo formativo dos gestores municipais dessa modalidade de ensino, que vivenciam inúmeras tensões e precisam responder a novas demandas em seus contextos de atuação, de modo a garantir acesso, permanência e qualidade de ensino aos sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesses termos, seguimos dialogando, crítica e colaborativamente, com os gestores por meio de mídias digitais, dando continuidade ao processo formativo, experimentando e construindo outras possibilidades de ações comunicativas.

Com a responsabilidade de disparar processos de formação continuada não presenciais para os professores das redes de ensino, demanda atual da gestão de Educação Especial nos diferentes municípios capixabas, os gestores têm discutido possibilidades para colocar em prática uma formação que contribua com a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial (PAEE), como espaço de aprendizagens para todos.

Surge daí a necessidade desta proposta, que busca compilar as reflexões desses gestores juntamente com os pressupostos teórico-metodológicos que temos assumido e vivenciado como grupo de pesquisa.

Desse modo, esta proposta constitui-se em uma ação do projeto de extensão em andamento Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial (Registro PROEX nº 239) e visa a alcançar professores de sala comum e demais profissionais da educação que geralmente não têm acesso à formação continuada sobre Educação Especial. Nessa expectativa, a ação de extensão proposta neste documento está em consonância com o objetivo central do projeto de extensão: 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 PAEEs em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino), pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

2 OBJETIVOS

- Colaborar com os gestores de Educação Especial na construção de diferentes projetos e processos de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE, atendendo às demandas locais.
- Favorecer a formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, geralmente não são contemplados pelas formações promovidas pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação em horário de trabalho.

3 METODOLOGIA

Assumimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica alicerçada na crítica-emancipatória (HABERMAS, 1987) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988) como base teórico-metodológica. Temos defendido a constituição de Grupos de Estudo-Reflexão como perspectiva epistemológica e metodológica para a elaboração de currículos de formação continuada de profissionais da educação escolar. Nesse sentido, assumimos os seguintes pressupostos:

A relação dialética entre teoria e prática: todo conhecimento é resultado de um interesse proveniente do contexto da práxis social (HABERMAS, 2000):

a) **O professor é um sujeito de conhecimento:** pesquisadores e pesquisados, formadores mediadores e formandos-cursistas são autores dos seus próprios processos de aprendizagem.

b) **A autorreflexão colaborativo-crítica:** os processos de aprendizagem e as transformações das práticas se tornam possíveis a partir de processos de reflexão colaborativos, em que o grupo reflete coletivamente sobre seus problemas e hipóteses, sustentando seus argumentos (a partir da realidade vivida e dos estudos) e encontra ações/soluções possíveis para melhorar/mudar suas práticas.

c) **A escuta sensível e o diálogo:** os processos de transformação da prática pedagógica e/ou educativa que ocorrem por meio da formação continuada devem garantir a escuta sensível (BARBIER, 2010) como perspectiva para a compreensão dos desafios, tensões e possibilidades referentes aos seus cotidianos profissionais. Assim, devem-se assegurar espaços discursivos que garantam aos membros do grupo oportunidade de fala argumentada e busca pelo entendimento mútuo dos diferentes argumentos,

visando a um diálogo que permita reflexão, aprofundamento e proposição de ações referentes às questões comuns ao grupo.

3.1 Procedimentos metodológicos

Como esses pressupostos podem ser colocados em prática nas formações locais?

a) **O professor, seus conhecimentos e necessidades precisam ser considerados nos processos formativos.** Assim, o primeiro momento de formação busca conhecer as demandas e os interesses formativos dos professores para, então, encontrar um objetivo comum que os unifique, ou melhor, que os ajude a constituir um grupo.

b) **Os processos de aprendizagem e de mudança dependem desses interesses e do objetivo comum do grupo em formação (Grupo de Estudo-Reflexão?).** Por isso, somente em um segundo momento de formação os encontros e materiais de estudo são organizados, buscando atender às necessidades dos profissionais articuladas às demandas identificadas pelos mediadores. São sempre negociadas com o grupo. Será preciso, portanto, criar estratégias favorecedoras do diálogo não hierárquico, a partir das possibilidades de cada grupo.

c) **A formação está comprometida com a realidade, em nosso caso, com a transformação das práticas pedagógicas**. Portanto, embora a maior parte dos processos de aprendizagem e de mudanças sejam percebidos no próprio processo de formação, é importante retomar o objetivo inicial do grupo e incentivar ações práticas. Desse modo, o terceiro movimento de formação pode se constituir em uma atividade que contribua com a inclusão escolar: a escrita/gravação de relatos de experiências, de planos de trabalho, planos e projetos pedagógicos etc. Esse terceiro momento pode se dar ao final da formação, mas sugerimos que seja realizado durante todo o processo.

4 PUBLICO ALVO

Professores de sala de aula comum, professores de Educação Especial e outros profissionais da educação escolar. Em nossa percepção, a adesão às formações continuadas promovidas nesse período da pandemia não deve ser obrigatória, sob o risco de conflitar com a sustentação teórico metodológica adotada. Além disso, ressaltamos que nem todos os profissionais têm acesso aos recursos digitais necessários para a participação.

5 ESTRATÉGIAS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA ESTA PROPOSTA

A formação continuada fará uso de recursos digitais, em consonância com o atual momento de pandemia. Assim, teremos como estratégias/recursos:

- ✓ Levantamento de demandas dos profissionais por meio questionários online e/ou discussões em grupos em de reuniões virtuais.
- ✓ Exposição de temáticas relevantes por meio de *lives*. As l*ives* deverão ser precedidas de estudo individual de um texto indicado, a partir do qual cada profissional cursista fará um destaque e elaborará uma questão que será enviada à equipe mediadora ligada à Secretaria de Educação. A equipe selecionará questões a serem respondidas pelo professor convidado para a *live* em momento oportuno.
- ✓ Discussões e reflexões por meio de Grupos de Estudo-Reflexão de textos e/ou vídeos utilizando aplicativos/ferramentas virtuais. A *live* será um momento para disparar e aprofundar discussões e o tema abordado deverá ser retomado em grupos menores oportunizando a fala (oral ou escrita) aos profissionais cursistas, buscando construir canais de diálogo. A princípio, esses diálogos serão mediados pelo gestor/técnico/assessor das Secretarias, mas todos os membros do grupo poderão dar continuidade à mediação em outros espaços e momentos.
- ✓ Estudos e atividades individuais de textos, vídeos e filmes. As atividades poderão ser postadas em plataforma digital ou enviadas por e-mail, de acordo com as condições concretas de cada município/secretaria.
- ✓ Elaboração de propostas e planos de trabalho que possam ser construídos colaborativamente. O movimento formativo deverá culminar com a produção de material (escrito ou vídeos) que contribua com as práticas pedagógicas e com a inclusão escolar de alunos PAEE.
- ✓ Sugestão de bibliografias, vídeos, filmes e outros. O Grufopees-Ufes disponibilizará, em suas redes sociais, referenciais e materiais que poderão ser utilizados nos movimentos formativos. Algumas *lives* poderão também acontecer em um desses canais. Considerando o caráter processual da proposta pela via da pesquisa-ação, compreendemos que as demandas serão solicitadas no decorrer do processo.

Site: www.gestaoeducacaoespecial.ufes.br
Facebook: fb.me/GRUFOPEES-UFES
Instagram: @GRUFOPEES-UFES
Youtube: GRUFOPEES-UFES

6 SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A possibilidade de propormos uma sugestão inicial emerge dos diálogos que temos estabelecido nos diferentes espaços discursivos do Grufopees-Ufes. As demandas formativas na área da Educação Especial têm sido discutidas em nossos encontros (presenciais e virtuais), bem como nas dissertações e textos acadêmico-científicos produzidos ao longo de sete anos. Ainda assim, o compromisso com a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos coloca a obrigação de levantamento de demandas formativas dos profissionais que se matricularem no curso. Tais demandas precisam ser “negociadas”, tendo em vista que também temos um objetivo formativo como pesquisadores e profissionais da Secretaria de Educação.

TEMÁTICAS POSSÍVEIS	
Tema Geral	**Temas Específicos**
Educação Especial e inclusão escolar	Reflexões histórico-conceituais
	Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Currículo Inclusivo	Diversidade e Diferenças na escola
	O currículo comum como eixo condutor da inclusão escolar
Práticas pedagógicas inclusivas	Trabalho colaborativo
	Ensino em multiníveis
	Avaliação e planejamento
	Possibilidades para os diferentes sujeitos*

*Identificar os sujeitos que mais têm desafiado os profissionais cursistas no processo de inclusão escolar.

7 PROPOSTA DE PLANEJAMENTO LOCAL

As orientações contidas nesta proposta visam a fundamentar os processos formativos nos diferentes municípios que, por sua vez, organizarão suas ações formativas de acordo com a realidade local. Após o planejamento inicial e o levantamento das demandas dos profissionais cursistas, os gestores poderão sistematizar suas propostas e dialogar com o Grufopees-Ufes no intuito de articular ações conjuntas.

Para favorecer o entendimento mútuo sobre as possibilidades dessas ações conjuntas, sugerimos que o quadro abaixo (ou os quadros, caso optem por mais de uma live) seja preenchido pelos gestores e compartilhado com o Grufopees-Ufes, para ser discutido com todo o grupo.

1º ENCONTRO/LIVE: / /	
Tema	
Sugestão de professores convidados	
*Sugestão de texto para leitura prévia	
Sugestão de atividades	

8 AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO FINAL

A avaliação deverá ser processual e considerar a participação/envolvimento nas atividades sugeridas. Como proposta para a produção, esperamos que, ao final desse processo de formação, seja elaborado um livro em formato digital e/ou impresso com as produções de todos os envolvidos. A certificação ficará, inicialmente, sob a responsabilidade do município/Secretaria. Caso haja demanda apresentada poderemos consultar a Proex-Ufes para verificar a possibilidade de certificação.

Vitória-ES, 29 de abril de 2020.

Profª. Drª. Mariangela Lima de Almeida
Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-Ufes) CNPq/Ufes
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) - Universidade Federal do Espírito Santo