UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIA JOSÉ CARVALHO BENTO

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

ALEGRE-ES
2019

MARIA JOSÉ CARVALHO BENTO

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

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

ALEGRE-ES

2019

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

Bento, Maria José Carvalho, 1960-
B478c As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da Inclusão escolar / Maria José Carvalho Bento. - 2019. 231 f. : il.

Orientadora: Mariangela Lima de Almeida.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Formação Continuada. 3. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica. I. Almeida, Mariangela Lima de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

MARIA JOSÉ CARVALHO BENTO

AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.

Aprovada em 03 de setembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

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

Prof.ª Dr.ª Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.ª Dr.ª Eldimar de Souza Caetano
Centro Universitário do Espírito Santo

Aos profissionais da educação que trabalham diretamente com os alunos público-alvo da Educação Especial e buscam uma educação inclusiva pela via da escolarização em redes públicas de ensino – escolas.

AGRADECIMENTOS

A Luciano Bellotti, companheiro de muitas vidas, pelo apoio moral e afetivo, sem os quais esta conquista não seria possível.

À professora doutora Mariangela Lima de Almeida, pelo acolhimento, pela compreensão e por mostrar que, com conhecimento, nossos argumentos são mais fortes e, juntos, podemos ser mais potentes.

Aos secretários de educação de Marataízes-ES, Maria da Penha Luback e Edvaldo Batista da Silva, e às gestoras educacionais Marcia Cristina Ribeiro de Souza Lyrio, Marilda Furtado de Paula Furtado e Renata Rocha Grola Lovatti, pela oportunidade oferecida e pela confiança dedicada a esta pesquisa.

Aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES, em especial aos integrantes do Grepmeei, pela parceria na construção de conhecimentos.

Aos colegas do Grufopees, pela chance de juntos construirmos novos/outros saberes.

Em especial às gestoras educacionais do município de Marataízes-ES, Nazareth Vidal, companheira inseparável, e Franciele Dalapícola, pela oportunidade de vivenciarmos momentos ímpares na formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino.

Às professoras doutoras Eldimar Caetano, Andresa Mafezoni e Marileide França, pela gentileza, pelo incentivo e pelas contribuições na construção desta pesquisa.

Aos *Mestres de Peso* (turma dois do PPGEEDUC), por tornarem mais leve o nosso percurso e pela amizade.

Às musas da pesquisa-ação, Nazareth, Fernanda, Islene e Damila, por nos fortalecerem na autorreflexão crítica e nos constituírem pesquisadoras, mediadoras e amigas, apoiando-nos nesta jornada.

Aos meus sobrinhos, fontes de inspiração nesta vida.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, física e extrafisicamente, participaram da realização deste trabalho.

Adotar a atitude de outro significa, mais do que isso, reconhecer-se em algo externo, internalizando aquilo com que se enfrenta como objeto. Dessa perspectiva, a relação de cada um consigo mesmo passa a ser vista como uma mera reprodução da relação entre participantes numa interação.

Fernando Haddad (2003).

RESUMO

O estudo objetiva analisar as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na construção de políticas de formação continuada de profissionais da educação, considerando a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES. Fundamenta-se nos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas na busca por sustentar as perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas adotadas. A pesquisa-ação colaborativo-crítica constitui-se com pressupostos epistemológicos e metodológicos, tendo a relação pesquisador-participante como princípio para a elaboração de conhecimentos por meio do entendimento mútuo e da escuta sensível. Envolve como participantes em todo o processo a coordenadora do grupo de pesquisa (Grufopees/CNPq-Ufes), duas mestrandas, uma graduanda (bolsista de iniciação científica) e três gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Marataízes-ES. Na produção de dados, vale-se de estratégias e instrumentos, tais como grupos de estudo-reflexão, grupo focal, mapeamento de documentos do Município, reuniões de planejamento e análise de dados censitários, registrando-os por meio de relatórios, transcrição de vozes gravadas e diários de campo. Aponta como resultados a necessidade de políticas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial e a formação continuada dos profissionais da Rede de Ensino. Evidencia as contribuições da pesquisa-ação nos processos vividos na relação entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisados-gestores, principalmente da mudança de postura dos profissionais que se constituíram como pesquisadores, e na composição de grupos como dinâmica de estudo-reflexão e elaboração de políticas públicas. Sinaliza a potência da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos processos formativos como outra racionalidade de produção de conhecimento, não mais positivista, mas comunicativa, o que possibilita a construção de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar por meio da autorreflexão crítica.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Formação Continuada, Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica.

ABSTRACT

This study's aim is to analyze the contributions of critical-collaborative research-action in the construction of a continuous formation for education professionals, considering the inclusion of Special-Education target-public students in the Municipal Education System of Marataízes, ES, Brazil. This study is grounded on Jürgen Habermas' Communicative Theory's supposals as it seeks to sustain the methodological, epistemological and theoretical perspectives adopted. The critical-collaborative research-action is constituted after methodological and epistemological supposals, having the researcher-participant relationship as a principle for the production of knowledge through mutual understanding and sensitive hearing. It involves as its participants the research-group coordinator (Grufopees/CNPq-Ufes), two graduate students, one undergraduate student (with a scientific-initiation fellowship), and three Municipal Education Board officials from Marataízes. For data generation, strategies and instruments such as reflection-study groups, focal group, municipal files mapping, planning meetings and population statistical analysis are used, registering them in reports, voice-recording transcription, and field diaries. It indicates as result the necessity of assistance policies for Special-Education target-public with continuous formation for Education-System professionals. It evidences the research-action contributions in the processes experienced between researchers-academicians and researched-officials, mainly in the posture change from professionals, who became researchers, and in the composition of groups as a study-reflection dynamics, with elaboration of public policies. Furthermore, it signals the strength of critic-collaborative research-action in formative processes as another kind of knowledge-production rationality, no longer positivistic, but communicative, making thus possible the construction of continuous-formation policies under the inclusive schooling perspective by means of critical self-reflection.

Key-words: Continuous Formation, Critic-Collaborative Research-Action. Inclusive Special Education.

LISTA DE SIGLAS

ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FÓRUM	Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular
GREPMEEI	Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva
GREPUS	Grupo Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes
GRUFOPEES	Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEIES	Instituto de Desenvolvimento Educacional e Industrial do Espírito Santo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PACC	Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEDUC	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SEDU/ES	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPEEIM	Setor Pedagógico da Educação Inclusiva de Marataízes
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Portal dos projetos – registro do quantitativo de produções..... 63

Figura 2 – Os momentos da investigação-ação 85

Figura 3 – O sistema RQDA em tela 100

Figura 4 – Localização do Município no Espírito Santo e mapa ampliado..... 107

Figura 5 – Reflexões sobre os conceitos presentes na Rede de Ensino – Grupos de Escuta..... 176

Figura 6 – Recorte de um diálogo..... 186

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Grupo Focal 120

Fotografia 2 – Grupo de Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes..... 135

Fotografia 3 – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Escolar Inclusiva – Marataízes-ES..... 139

Fotografia 4 – Grupo Sistematizador 142

Fotografia 5 – Grupo de Estudo-Formação..... 144

Fotografia 6 – I Seminário de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – 2018..... 146

Fotografia 7 – II Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo..... 161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Especial segundo a modalidade de atendimento – Brasil 2008-2018..... 35

Gráfico 2 – Matrículas na Educação Especial no Brasil e no Espírito Santo – 2008-2018..... 37

Gráfico 3 – Avanço das matrículas na Educação Especial Inclusiva no Brasil – 2010-2018..... 38

Gráfico 4 – Número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e distribuição por tipo de turma e atendimento (incluídos em classes comuns com AEE, em classes comuns sem AEE e em classes especiais exclusivas) – Brasil 2013-2017..... 39

Gráfico 5 – Quantitativo de matrículas na educação básica no município de Marataízes-ES – 2008-2018 115

Gráfico 6 – Número de matrículas na educação básica por etapas e modalidades de ensino – Educação Especial – segundo a dependência administrativa – 2008 e 2018..... 116

Gráfico 7 – Número de matrículas na Educação Especial no município de Marataízes-ES por dependência administrativa – 2008-2018..... 117

Grafico 8 – Número de matrículas na Educação Especial no município de Marataízes – 2008 a 2018 118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Condições de oferta em escola da educação básica – Brasil 2018..... 38
Quadro 2 – Formação de professores no Brasil 42
Quadro 3 – Teses e dissertações 54
Quadro 4 – Perspectivas metodológicas 55
Quadro 5 – Temáticas abordadas nas produções 55
Quadro 6 – Região/Universidade de origem das pesquisas 57
Quadro 7 – Produções Ufes/PPGE 59
Quadro 8 – Grufopees: Grupos de Estudo-Reflexão 62
Quadro 9 – As obras de Jürgen Habermas em Português 71
Quadro 10 – Tipos de argumentação 76
Quadro 11 – Tipos de pretensão de validade 76
Quadro 12 – Vertentes epistemológicas na prática educacional 82
Quadro 13 – Modalidades de pesquisa-ação 86
Quadro 14 – Número de participantes do Grepmeei e do Estudo-Formação..... 91
Quadro 15 – Documentos levantados..... 93
Quadro 16 – Grupos de Escuta: encontros realizados 97
Quadro 17 – Categorias e subcategorias para análise dos dados 101
Quadro 18 – Elementos de identificação do magistério 111
Quadro 19 – Quantitativo de escolas em Marataízes nos anos de 2008 e 2018 113
Quadro 20 – Encontros do Grepus..... 136
Quadro 21 – Encontros dos Grupos de Escuta..... 138
Quadro 22 – Encontros do Grepmeei 140
Quadro 23 – Encontros do Grupo Sistematizador 143
Quadro 24 – Encontros do Grupo Estudo-Formação 144
Quadro 25 – Produções e participação do Grepus 163
Quadro 26 – Quantitativo de planejamentos 185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de professores da educação básica no Brasil – Ano base 2018 50
Tabela 2 – Quantitativo de função docente da Rede de Ensino de Marataízes-ES em 2008 e 2018..... 112
Tabela 3 – Quantitativo de matrículas na educação básica nos anos 2008 e 2018..... 114
Tabela 4 – Matrículas na Educação Especial por etapas e modalidades em Marataízes-ES nos anos 2008 e 2018..... 116

SUMÁRIO

1 O CENÁRIO DA PESQUISA: DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO À IMPLICAÇÃO COM A TEMÁTICA 19

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGO COM A LITERATURA…… 28

2.1 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: AVANÇOS E DESAFIOS…… 30

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA…… 41

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM ALUNOS PAEE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM MERGULHO NAS PUBLICAÇÕES……... 52

3.1 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: UM OLHAR NAS PRODUÇÕES DA UFES…… 57

3.2 AS PRODUÇÕES DO GRUFOPEES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA…… 62

4 DIALOGANDO COM JÜRGEN HABERMAS NO PERCURSO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA…….. 68

4.1 TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO…….. 73

4.2 MUNDO DA VIDA…… 77

4.3 INCLUSÃO DO OUTRO…… 78

4.4 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS… 80

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA……... 88

5.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES..... 90

5.2 MOMENTOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS..... 91

5.2.1 Primeiro Momento – submissão ao Comitê de Ética…….. 92

5.2.2 Segundo Momento – autorização para a pesquisa e levantamento documental…… 92

5.2.3 Terceiro Momento – Grupos Estudo-Reflexão: conhecendo as demandas e constituindo a colaboração…… 94

5.2.4 Quarto Momento – Grupos de Escuta……... 97

5.2.5 Quinto Momento – Grupo Focal…… 99

5.3 ANÁLISE DOS DADOS..... 100

6 O AGIR COMUNICATIVO NO CONTEXTO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MARATAÍZES-ES..... 103

6.1 MARATAÍZES-ES: UM POUCO DA HISTÓRIA E DO CONTEXTO EDUCACIONAL..... 106

6.1.1 A educação em Marataízes-ES..... 108

6.1.2 Educação Especial no município de Marataízes-ES..... 115

6.1.3 A narrativa das pesquisadoras-gestoras sobre Educação Especial no município de Marataízes-ES..... 119
6.2 CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E POLÍTICAS PELA VIA DA COLABORAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARATAÍZES-ES..... 124
6.3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA PARCERIA GRUFOPEES/CNPQ-UFES E SEMED-MARATAÍZES-ES POR MEIO DOS GRUPOS..... 131
6.4 O AGIR COMUNICATIVO E A POTÊNCIA DO DISCURSO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO…… 147
6.4.1 O movimento de constituição das gestoras em pesquisadoras…….. 154
6.4.2 Os Grupos de Estudo-Reflexão: a dinâmica dos encontros..... 163
6.5 O AGIR COMUNICATIVO EM SEU SENTIDO FORTE: O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO……... 171
6.6 PROCESSOS FORMATIVOS PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: ELABORANDO PLANOS DE AÇÃO……. 183

7 REFLEXÕES FINAIS: SOBREPAIRANDO TODO O PROCESSO……. 192

8 REFERÊNCIAS……... 197

APÊNDICES……. 215
APÊNDICE A - Mapa das produções……. 216
APÊNDICE B - Contexto histórico do atendimento à pessoa com deficiência……. 219
APÊNDICE C - História do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil…….. 221
APÊNDICE D - Linha do tempo: prefeito e secretário de educação municipal..... 223

ANEXOS……... 224
ANEXO A - Autorização para a pesquisa..... 225
ANEXO B - Convite para participação no grupo de estudo..... 226
ANEXO C - Orientações pedagógicas ensino fundamental 2017..... 227
ANEXO D - Plataforma Brasil – registro da pesquisa..... 228
ANEXO E - Construindo nosso processo de aprendizagem…… 229
ANEXO F - Orientação para participação nos Grupos de Escuta 230

1 CENÁRIO DA PESQUISA: DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO À IMPLICAÇÃO COM A TEMÁTICA

> A “força” de uma argumentação mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade.
>
> *Habermas* (2012).

Assistimos, no contexto mundial, a um momento importante na história da educação, em que a base é o compromisso global com a “educação para todos”. Nos últimos anos, em diversos países, o direito à educação tem-se constituído um desafio, em decorrência, também, do reconhecimento dos direitos sociais tão evidenciado no século XX. Por longas décadas, as pessoas com algum tipo de deficiência foram encaminhadas para instituições de ensino especializadas, separadas do ensino comum.

O cenário que se afigura apresenta convergências nos campos social, político, econômico e educacional. Assim, o século XXI se mostra diante de desafios colocados pelo avanço da pesquisa científica e das novas configurações sociais do mundo globalizado. As pesquisas em educação, nesse contexto, colocam em destaque a necessidade de uma (re)definição teórico-metodológica dos estudos, o que representa um provocante desafio para a área da Educação Especial.

Relevante ressaltar que inúmeras iniciativas de ordem internacional, no que diz respeito ao processo da *inclusão escolar* no cenário educacional, foram sendo construídas, sem dúvida, em meio a grandes discussões, ganhando força nos debates, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (CAPELLINI; MENDES, 2006).

Schuchter (2018) esclarece que, no Brasil, o conceito de inclusão veio acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental, obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, obrigatoriedade do ensino da história e da

cultura africana e indígena nos currículos da educação básica, e da instituição das modalidades da educação básica – quilombola, indígena, campo, educação de jovens e adultos (EJA), Educação Especial, o que tem ocasionado crescimento contínuo de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)[1] nas escolas públicas regulares.

Nesse contexto, a Educação Especial, na perspectiva da inclusão, tornou-se temática relevante em nossas reflexões como estudante de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE-Ufes). Pela necessidade de mais conhecimentos sobre educação, buscamos uma nova formação para compreender e aprofundar noções sobre Pedagogia, que até esse momento significava para nós *o estudo da ciência da educação*. Libâneo (2001) logo mostrou-nos que não era só isso, pois a base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade, em sua amplitude. Compreende

> [...] o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação − do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Ao associar os interesses em pesquisa educativa à possibilidade de realizá-la no contexto da formação continuada de profissionais da área, apoiada nos estudos de Gatti (2008, 2012, 2014), pudemos observar que as demandas e desafios que emergem das necessidades de atualização desses profissionais estão atrelados à política da educação e à problemática do exercício profissional dos professores na dinâmica dos movimentos da sociedade. Torna-se fundante nesse contexto que

> [...] compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da **relação** opaca entre **legisladores e gestores** dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (GATTI, 2012, p. 92, grifos nossos).

Instigada a pensar sobre a relação entre pesquisa acadêmica e sua reverberação na escola, aqui entendida como espaço formativo em que o profissional da educação realiza suas ações pedagógicas, desenvolvemos em 2013 uma pesquisa de iniciação científica no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), no Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial

[1] De acordo com a legislação brasileira, o atual PAEE é composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

(Grufopees/CNPq-Ufes). Esse estudo fez parte de uma investigação maior, que teve como foco a constituição de um grupo de estudo-reflexão com gestores de Educação Especial das regiões sul e serrana do Espírito Santo, professores e alunos da Universidade. Permanecemos no PIVIC até o final da graduação, em 2015. Um ponto de destaque é que a pesquisa desenvolvida na iniciação científica se configurou no nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)[2], realizado em parceria com outra colega que também fazia parte do grupo de pesquisa. Embora tivéssemos concluído a formação em Pedagogia, permanecemos como colaboradora no Grufopees até 2017.

Esse envolvimento com a pesquisa levou-nos ao conhecimento e ao amadurecimento de novos/outros modos de investigar. Devido à nossa formação jurídica, atuamos por 35 anos na área financeira, com processos de cobrança e recuperação de crédito. Ressaltamos que essa procedência positivista foi/é colocada à prova a todo momento, visto que a perspectiva do grupo é a pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma possibilidade de pesquisa-ação que tem suas bases na "[...] Teoria Crítica[3] e sustenta o interesse emancipatório e colaborativo no processo de investigação" (ALMEIDA, 2010, p. 26), trazendo no seu bojo a premissa de que todos os sujeitos envolvidos num estudo precisam transformar-se em pesquisadores da prática, construir conhecimento negociado e partilhado, e, ainda, envolver-se como coautores dos conhecimentos que dão sentido às práticas (FRANCO, 2018).

Em 2016, buscando um aprofundamento maior em Educação Especial, ingressamos na Faculdade de Educação de Vitória para especialização na área. Concomitante aos estudos, iniciamos um estágio em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória, onde acompanhamos um aluno PAEE com laudo de Síndrome de Turner, autismo, deficiência auditiva e comprometimentos na fala.

Essa experiência, de quase um ano, mostrou o quão pouco os profissionais da escola estão preparados para lidar com esse alunado e o quanto a colaboração/parceria entre o professor regente e o professor especialista é fragilizada. Tal constatação aguçou ainda mais o nosso interesse em contribuir para a gestão da educação no que

---

[2] "A construção de uma política pública de formação continuada de Educação Especial Inclusiva na região serrana do Espírito Santo".

[3] Teoria Crítica, entendida como "[...] um 'novo paradigma' representado pela fusão do materialismo histórico com a psicanálise" (ALMEIDA, 2010, p. 32).

se refere à escolarização desse alunado de forma a garantir, além de sua permanência na escola, uma educação de qualidade.

Em 2017, motivada pela pesquisa educacional, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) do *campus* de Alegre, da Ufes, uma oportunidade para vivenciar, pela via da *autorreflexão organizada*, uma investigação na qual somos pesquisador e objeto pesquisado. Nesse investimento formativo, retomamos as bases de nossas buscas pelo autoconhecimento[4] – conceito que nos levou a perceber a educação como um alicerce evolutivo, ampliando o entendimento sobre a dialética do ensino-aprendizagem e a relação com o outro. Dando continuidade à participação nas pesquisas do Grufopees, iniciamos em 2018 uma nova pesquisa com os gestores da educação do município de Marataízes-ES, a qual compõe a escrita desta dissertação.

Desse modo, integrada ao movimento de colaboração entre pesquisadores, estudantes da pós-graduação e da iniciação científica, professores e gestores de redes públicas de ensino do estado do Espírito Santo, buscamos compreender e analisar os processos formativos de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar do PAEE, realizando estudos que evidenciam a responsabilidade social da Universidade e a reflexão crítica sobre os conhecimentos locais (ALMEIDA, 2016; ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018, 2018; BENTO; SILVA, 2015; BENTO; SILVA; CAETANO, 2016a; SILVA et al., 2018, entre outros). Os estudos apostam na pesquisa-ação comunicativo-crítica, fundamentada na Teoria Crítica, que apoia o interesse emancipatório e colaborativo no processo de investigação.

Com essa mesma perspectiva, outras pesquisas, também realizadas no estado do Espírito Santo, apontam a necessidade de se construírem e executarem propostas de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar, tendo em vista as fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas (JESUS, 2009, 2011, 2012; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014; VIEIRA et al., 2011).

---

[4] Por meio da *autopesquisa* – que é a pesquisa indireta de si mesmo –, analisando traços pessoais, qualidades e estruturas da própria personalidade, objetivando acelerar o autoconhecimento "[...] para seu próprio bem e de todos os demais" (Paradigma consciencial).
Disponível no *site* http://pt.conscienciopedia.org/index.php/Autopesquisa.

Almeida (2016), apoiada em pressupostos habermasianos, aposta no diálogo e na potência de grupos de trabalho para a realização de ações de colaboração entre profissionais das redes estadual e municipais de ensino da região sul do Estado e pesquisadores da Universidade na construção de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar por meio da autorreflexão crítica.

No município de Santa Maria de Jetibá, Fornaciari e outros, ao promoverem a formação continuada de pedagogas e professores pela via da pesquisa-ação, materializam as concepções discutidas e dialogadas no âmbito da Rede de Ensino-Universidade e afirmam: “De meros espectadores e receptores os gestores passam, então, a protagonistas da autorreflexão em que todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimento” (FORNACIARI et al., 2018, p. 206).

Nesse contexto de pesquisa, o Grufopees (formado por gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores e alunos de Graduação e Pós-Graduação da Ufes) vem realizando estudos pela via do estudo-reflexão desde 2013 e retomou seus trabalhos para o período 2018-2020 com uma nova frente investigativa intitulada Formação de profissionais da educação e pesquisa-ação – perspectivas e práticas para a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial.

O estudo atual do Grufopees tem por objetivo analisar e colaborar para que se concretizem 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 processos e concepções relativos à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa, considerando sua educabilidade em contextos nacionais e internacionais.

Esta pesquisa, exigida como requisito parcial para a conclusão do curso de mestrado, é parte desse contexto maior que, por meio da colaboração, busca as contribuições da pesquisa-ação comunicativo-crítica voltadas à construção de políticas de formação continuada para os profissionais da educação, considerando a inclusão de alunos PAEE na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES. A escolha do Município deu-se a partir de uma demanda da própria Rede por desenvolver, em colaboração/parceria com o Grufopees/Ufes, projetos de formação continuada para

profissionais da Educação Especial, visto que seus gestores já conheciam os trabalhos desenvolvidos pela Universidade por meio de outras pesquisas, realizadas em âmbito estadual, da qual participaram.

Assim, apoiar-nos-emos na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas com foco no discurso e na argumentação, considerando o que propõe, conforme citado por Carr e Kemmis (1986, p. 147):

> Os discursos ajudam a verificar as alegações de veracidade das opiniões (e das normas) que o falante deixou de perceber como evidentes. No discurso, a "força" do argumento é a única compulsão permissível, enquanto o único motivo admissível é a busca da verdade em cooperação. [...] O produto do discurso consiste [...] na admissão ou rejeição dos postulados problematizados. O discurso não produz nada além de argumentos (tradução nossa).

As reflexões aqui trazidas permitem-nos conceber este estudo como um processo de construção de conhecimentos sobre as contribuições da pesquisa-ação para as políticas de formação continuada de profissionais do ensino. Assim, concordamos com Almeida (2010, p. 204) quando afirma que “[...] o conhecimento diz das condições concretas, sociais e históricas que conduzem o sujeito ao processo de abordar o objeto. Portanto, tem caráter temporário”. Reportando-nos a Habermas (1987), um conhecimento fala de um consenso provisório acerca de determinada relação entre perguntas e respostas. Assim, o *conhecimento* diz do processo de produzir respostas. Quando essas respostas são alcançadas, o acordo é produzido e temos o *saber* (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2009).

Desse modo, sistematizamos cinco questões de investigação para condução desta pesquisa:

- De que modo é possível construir conhecimentos e políticas para formação continuada dos profissionais da educação pela via da autorreflexão colaborativo-crítica na parceria entre Rede Municipal de Ensino e Universidade?

- No diálogo entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, quais pressupostos teórico-metodológicos sustentam as estratégias de ação constituídas para o estabelecimento da relação pesquisador-participante no processo de construção do conhecimento?

- A partir da relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, de que modo é construído/negociado o problema de investigação?

- Como o pesquisador-acadêmico e o pesquisador-gestor vão elaborando/ construindo planos e ações para a formação continuada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica?

- De que forma a pesquisa-ação contribui para a produção de conhecimentos, políticas e práticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE?

Logo, temos a seguinte pergunta-síntese para este estudo:

Considerando a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES, em que medida a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode contribuir para a construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação?

Dessa maneira, através do movimento dos gestores nos espaços da Universidade e na relação com os pesquisadores-acadêmicos, nos processos de elaboração e negociação, nas reuniões do Grufopees, nas reuniões com o secretário municipal de educação e nas reuniões entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores (planejamento e estudo-reflexão), constatamos serem esses momentos, juntos, ideais para a construção coletiva, pois permitem a organização dos processos de aprendizagem do grupo "[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo" (CARR; KEMMIS, 1988).

Este trabalho está estruturado em sete capítulos, com a arquitetura que segue descrita.

No Capítulo 1, abordamos a introdução da temática, trazendo um pouco do cenário da Educação Especial e Inclusiva, nossas implicações com a pesquisa, a questão de investigação, a pergunta-síntese e a estrutura da pesquisa ora dissertada.

No Capítulo 2, trazemos, em dois tópicos, o diálogo com a literatura no que se refere às temáticas sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva e sobre formação docente: as políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva e um

breve histórico da formação de professores, apoiada na pesquisa de Gatti (2010), e a formação continuada de professores no cenário brasileiro.

No Capítulo 3, apresentamos o levantamento de produções acadêmicas relativas ao período de 2013 a 2018, feito no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) por meio de descritores que orientam a pesquisa: Formação continuada, Educação Especial e Pesquisa-ação. Apresentamos, também, os trabalhos realizados no PPGE/Ufes e no Grufopees que se apoiaram nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e nos ajudaram na compreensão dessa linha de pesquisa.

No Capítulo 4, abordamos a Teoria do Agir Comunicativo e suas contribuições para a educação em um diálogo com Habermas, pautado nos conceitos que fundamentam esta pesquisa: argumentação, mundo da vida, inclusão do outro, a sustentação teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica elaborada por diferentes autores e a pesquisa-ação e suas concepções em sua trajetória histórica.

A metodologia da pesquisa é exposta no Capítulo 5 sustentada no referencial teórico-metodológico da ciência social crítica, nas bases epistemológicas e metodológicas da crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes. Apresenta em seus tópicos os procedimentos e as etapas de realização da pesquisa, os instrumentos utilizados na produção de dados, os procedimentos de análise de dados com a apresentação do sistema de categorização utilizado na pesquisa.

No Capítulo 6, apresentamos Marataízes-ES, lócus deste trabalho, e, pela via de documentos e narrativas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, a Educação Especial, a formação continuada e a trajetória da educação no Município. Na sequência, abordamos a análise dos dados, considerada a parte mais importante do trabalho, visto que apresentamos o movimento e a constituição da pesquisa, buscando responder a cada uma das cinco questões norteadoras que propusemos, discutindo e argumentando com os pressupostos habermasianos do agir comunicativo, com os teóricos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (BARBIER, 2002, 2007; CARR; KEMMIS, 1986, 1988) e com autores que discutem a temática em âmbito nacional e estadual.

Por fim, no Capítulo 7, abrigamos as considerações finais do estudo, apresentando um pouco da nossa constituição (formação/aprendizagem) na realização da pesquisa e o que encontramos nos espaços analisados/pesquisados.

Desse modo, apresentamos o texto dissertado pautando-nos no diálogo entre teorias, produções científicas e trabalhos elaborados por autores que buscam entendimentos acerca da pesquisa-ação colaborativo-crítica em seus contextos investigativos.

Habermas (1990a, p. 151) argumenta:

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

Assim, buscamos nesta pesquisa compreender que, pela potência do agir comunicativo na relação constituída entre pesquisadores, estabelecendo ações reflexivas que poderão resultar em transformação, poderemos desencadear processos de aprendizagem, em nível tanto individual quanto coletivo, em uma dinâmica que é própria da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGO COM A LITERATURA

> O conhecimento é sempre resultante dos interesses dos homens, constituídos na história pelo diálogo entre o mundo da vida e o mundo objetivo.
>
> *Almeida* (2009).

Considerando as temáticas abordadas nesta pesquisa e suas relações com a escolarização do aluno PAEE de forma a garantir-lhe permanência na escola e uma educação de qualidade, julgamos necessário um diálogo com a literatura com o objetivo de compreender o histórico, os avanços, os retrocessos, as políticas e a formação de profissionais para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, na atual conjuntura da educação brasileira.

Retomamos, a partir de reformas ocorridas no contexto brasileiro, o início da década de 1990, marcado pelo discurso esperançoso decorrente das conquistas dos direitos sociais alcançadas na Constituição Federal de 1988 (MENDES, 2010). A educação como direito de todos, expressa no art. 206, inciso I, surge como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Assim, iniciaram-se reformas no sistema educacional a partir da promulgação da Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – marcou, no Brasil, de modo mais significativo, a constituição de projetos para as escolas se tornarem espaços inclusivos. Nos anos 1990, as políticas nacionais foram delineadas com a proposta de inclusão escolar no fluxo de documentos internacionais (UNESCO, 1994), que enfatizam como PAEE pessoas com *necessidades educacionais especiais.*[5]

---

[5] O termo necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Declaração de Salamanca “No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (p. 5).

Nesse contexto histórico, a Resolução n.° 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, destaca em seu art. 2.º:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas: organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Vale ressaltar que, no conjunto das diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CEB n.° 2/2001, é proposto um setor de Educação Especial no âmbito das secretarias federal, estaduais e municipais brasileiras, como possibilidade de desencadeamento de políticas voltadas à Educação Especial, conforme disposto no art. 20:

> No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais (BRASIL, 2001, p. 6).

A Resolução n.º 2/2001 trouxe uma perspectiva conceitual transformadora aos sistemas de ensino para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola comum. Em 2008, os formuladores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) – do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) – destacaram que "[...] as políticas educacionais não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos" (BRASIL, 2008, p. 15). Desse modo, a política passou a definir como PAEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já, em 2 de outubro de 2009, a Resolução CNE/CEB n.º 4 instituiu diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desse público bem como destacou as atribuições do docente que realiza esse atendimento (BRASIL, 2009).

Essas políticas levam-nos a refletir sobre tais mudanças: se precisamos questioná-las um pouco mais, do ponto de vista educacional, se há de fato interesse na inclusão e se tal condição remete à emancipação do outro, não negando os princípios constitucionais de *preparo para o exercício da cidadania*, reconhecendo de forma mais efetiva a "inclusão do outro", compreendendo que "[...] as fronteiras da comunidade

estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro [...]" (HABERMAS, 2002, p. 8).

Ao lançar o olhar para a formação continuada dos profissionais que atendem o aluno PAEE, as fragilidades existentes no processo sugerem a falta de diálogo entre os implicados e nos levam a crer que todo esse cenário tem origem em políticas desconexas que ora resultam em avanços, ora em retrocessos, como veremos no tópico seguinte.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: AVANÇOS E DESAFIOS

> Um legislador deve levar tudo isso em consideração ao escrever suas leis; respeitar a distinção das partes da alma e de seus atos; ter especialmente em vista o que há de melhor, assim como o fim que deseja alcançar; conservar a mesma ordem na divisão da vida e das ações; dispor tudo de tal maneira que se possa tratar dos negócios e guerrear, mas que se prefira sempre o repouso aos negócios, a paz à guerra, e as coisas honestas às coisas úteis e até às necessárias. É de acordo com este plano que se deve dirigir a educação das crianças e a disciplina de todas as idades que dela precisam.
>
> *Aristóteles*

Em 2018, comemoramos uma década da publicação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), que passou a orientar os sistemas educacionais brasileiros no processo de implementação das ações voltadas ao trabalho com os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar.

Esse feito se depara com um cenário histórico-político contraditório de inclusão/exclusão, em que se busca, por um lado, atender às necessidades dos alunos que estão na escola e, por outro, adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de "educação para todos" (FRANÇA, 2011).

A Educação para Todos é um documento elaborado na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. O documento fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a

todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade mais humana e mais justa (MENEZES; SANTOS, 2001).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990), no art. 55, dispõe que "[…] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL,1990, p. 35). Essa afirmativa, associada às "necessidades básicas de aprendizagem" da *Educação para todos*, reforça a acepção de *educação inclusiva.*

Mendes (2018) esclarece que, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o termo "educação inclusiva" foi difundido na literatura educacional, assumindo o conceito de "escola para todos", visto que o significado apresentado até então remetia àqueles alunos que, tradicionalmente, vinham sendo marginalizados na escola, considerados apenas como estudantes com "necessidades educacionais especiais"[6]:

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Concordamos com a autora quando explica os termos "inclusão escolar" e "educação inclusiva" e sugere que a inclusão escolar "[...] seja convencionalmente adotada quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares", uma vez que não se pode reduzir o significado de "educação inclusiva"[7] ao de "[...] educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla" (MENDES, 2018, p. 64). Dessa forma, o processo de "inclusão escolar", como parte integrante de um movimento social mais amplo pelo direito de todos à educação, tem produzido discussões, reflexões e,

---

[6] No contexto dessa estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas as crianças ou jovens com necessidades educacionais que se originam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (MENDES, 2018).

[7] "[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino" (PRIETO, 2006, p. 40).

consequentemente, políticas públicas na tentativa de garantir acesso, permanência e ensino de qualidade para todos os alunos.

Dourado (2007) corrobora a discussão ao esclarecer que a

> [...] busca da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem da educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudanças no quadro atual, o que envolve, portanto, fatores intra e extra-escolares (DOURADO, 2007, p. 940).

Entendemos, assim, que o termo “inclusão escolar” assume diferentes concepções ideológicas nos discursos das diferentes instâncias, desde as políticas até as práticas educacionais no cotidiano da escola, podendo ser utilizado tanto para afirmar os direitos referentes à universalização da educação para todos, especificamente para grupos que historicamente foram excluídos dos processos de escolarização, quanto para negligenciar as diferenças presentes na escola, produzindo processos de exclusão da/na escola (FREITAS, 2002).

No tocante ao objetivo da PNEE-EI 2008, ele é claro no que tange à inclusão escolar do PAEE, pois visa

> [...] assegurar a ***inclusão escolar*** de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para 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, grifo nosso).

Assim, passados dez anos da publicação dessa política, podemos destacar como principal avanço o aumento relevante na proporção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes regulares. Nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica, verifica-se que, em 2008, o Brasil apresentava 695.699 alunos matriculados, e o Espírito Santo, 20.483. Em 2018, eram 1.181.276 e 25.909 respectivamente (BRASIL, 2018c).

À primeira vista, esses números são animadores – os alunos estão chegando. Porém só o acesso não é o suficiente, “[...] é necessário tornar a escola um espaço democrático de modo a garantir, a todos os alunos, sua **permanência** e **apropriação do conhecimento**” (MILANESI, 2012, p. 21, grifos nossos).

As informações apresentadas até aqui nos levam a algumas indagações relativas aos processos de formação de consenso a partir de vivências dos gestores sobre a compreensão de políticas sociais. Instigam-nos a pensar: Como os gestores de educação compreendem e materializam políticas para atender ao aluno PAEE? No âmbito da gestão há alternativas para desviar manobras políticas e tensões que provoquem perdas ao AEE? Como os gestores públicos de Educação Especial compreendem o seu papel político diante do direito constitucional de que “todos são iguais perante a lei”? Outras indagações surgem também ao refletirmos sobre qual a intencionalidade desses gestores quando buscam parceria com outras instituições para realizar seus processos internos. Estariam fragilizados com outros “modos” políticos de ação? Como se desenham as relações entre os gestores e demais profissionais da educação para a inclusão do aluno PAEE pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica?

Para Habermas (2003, p. 44), “[...] quanto maior for a complexidade da sociedade e quanto mais se ampliar a perspectiva restringida etnocentricamente, tanto maior será a pluralização de formas de vida e a individualização de histórias de vida”. Assim, não negando as diferenças, questionamos: A concepção de direitos humanos está alicerçada nas sociedades de forma igualitária? Isso nos convoca a fazer um breve cotejo histórico sobre as condições sociais e humanas que as pessoas com deficiência têm vivido ao longo dos tempos, alguns marcos históricos que caracterizaram os períodos, personalidades que despontaram, leis e ações (Apêndice B), objetivando um olhar sobre todo o processo da educação e sobre como as pessoas com deficiência estavam representadas na sociedade.

Dessa maneira, registraram-se na Europa os primeiros movimentos e concretizações para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, os quais se refletiram como mudanças na atitude dos grupos sociais e repercutiram em outros países, primeiramente nos Estados Unidos e Canadá, e posteriormente em outros países, inclusive o Brasil.

O movimento em defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é muito recente em nossa sociedade, e a conquista e/ou o reconhecimento de alguns direitos identificados como elementos integrantes de políticas sociais revelam-se em medidas isoladas, individuais ou em grupos, ainda em meados do século passado. Esses fatos foram ignorados por muitos como fruto de suas ações ou das de seus contemporâneos. Nesse percurso, a evolução das atitudes sociais e a sua materialização para a educação das pessoas com deficiência têm na história informações significativas sobre o atendimento a essas pessoas, cabendo registrar que, após análise tanto da literatura educacional quanto dos documentos técnicos, a situação desse atendimento se revela com outros propósitos que não o educacional (MAZZOTTA, 2011).

O desenho universal que fundamenta a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015c) expressa bem esse contexto. O art. 102 da referida lei estabelece como "[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015c, p. 29).

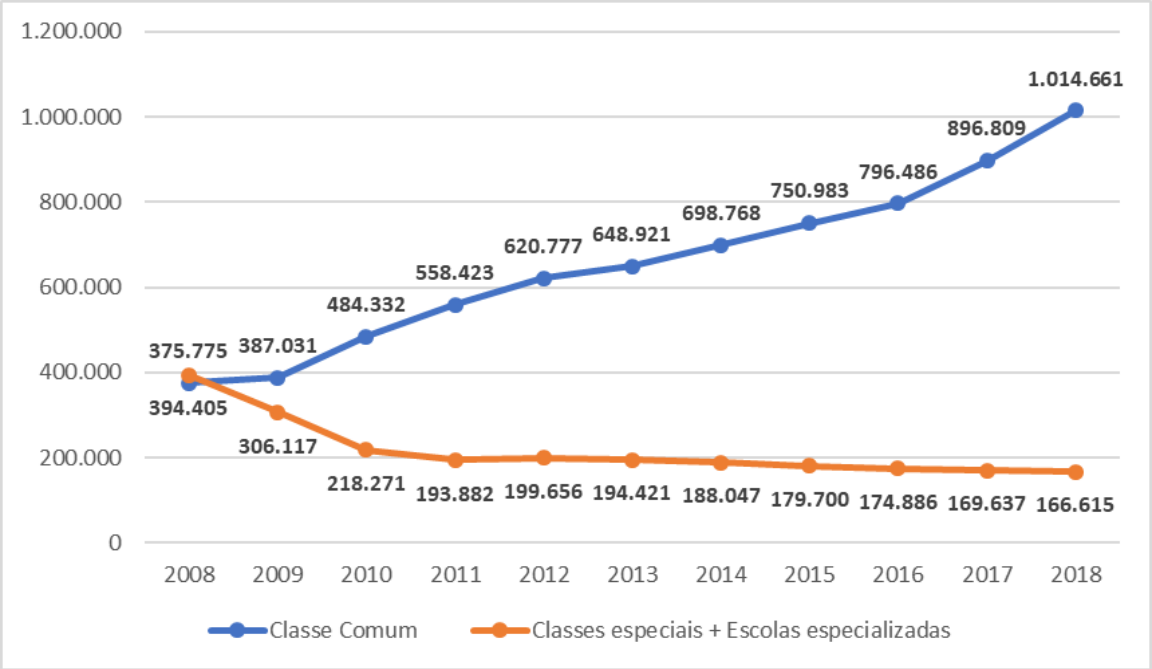
Contudo, não podemos desconsiderar o percurso histórico brasileiro, o movimento, os fatos e marcos do processo de inclusão da pessoa com deficiência no Brasil (Apêndice C) que nos trazem os dez anos de publicação da PNEE-EI. Esse tempo apontou de forma significativa os modos de se compreender a educação brasileira, com o exercício diário dos profissionais da educação em enfocar o paradigma da educação inclusiva, reafirmando a importância de conceitos como democracia, diversidade, diferença e inclusão, alinhada aos movimentos de luta em defesa do direito à educação de todas as pessoas, inclusive do direito à educação das crianças e demais estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas ou classes comuns do sistema regular de ensino.

Com base em dados estatísticos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, realizamos algumas reflexões, compreendendo que os dados numéricos são frios e a "[...] opção por analisar as estatísticas públicas se justifica pelo fato de serem informações

oficialmente utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica" (MELETTI, 2014, p. 790) e nos ajudarem a argumentar a discussão.

Assim, do ponto de vista do atendimento à educação da população no Brasil, os dados mostram que o número de matrículas de alunos PAEE em salas de aula comuns cresceu em todas as etapas de ensino. Porém, ao analisarmos a modalidade do atendimento oferecido a esse alunado no período de 2008 a 2018, constatamos um crescimento de 53,38% em classes comuns. Em contrapartida, se olharmos para redução apurada nas classes exclusivamente especializadas e nas classes especiais, o decréscimo é de aproximadamente 58%, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Especial segundo a modalidade de atendimento – Brasil 2008-2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de Brasil (2018c).
Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Se considerarmos que o percentual crescente nas classes comuns no ensino regular acompanha a redução equivalente nas classes especiais (escolas exclusivamente especializadas e classes especiais), podemos afirmar que há uma migração de matrículas de uma modalidade de atendimento para outra, comprovando que as políticas de Educação Especial, desenvolvidas pelo Governo Federal, visando assegurar a inclusão escolar de alunos PAEE, têm repercutido na incorporação das matrículas dessa modalidade de ensino nos sistemas educacionais brasileiros. Sem

dúvida, esse panorama é fruto da implementação das políticas adotadas a partir de 2008 nos estados e municípios brasileiros.

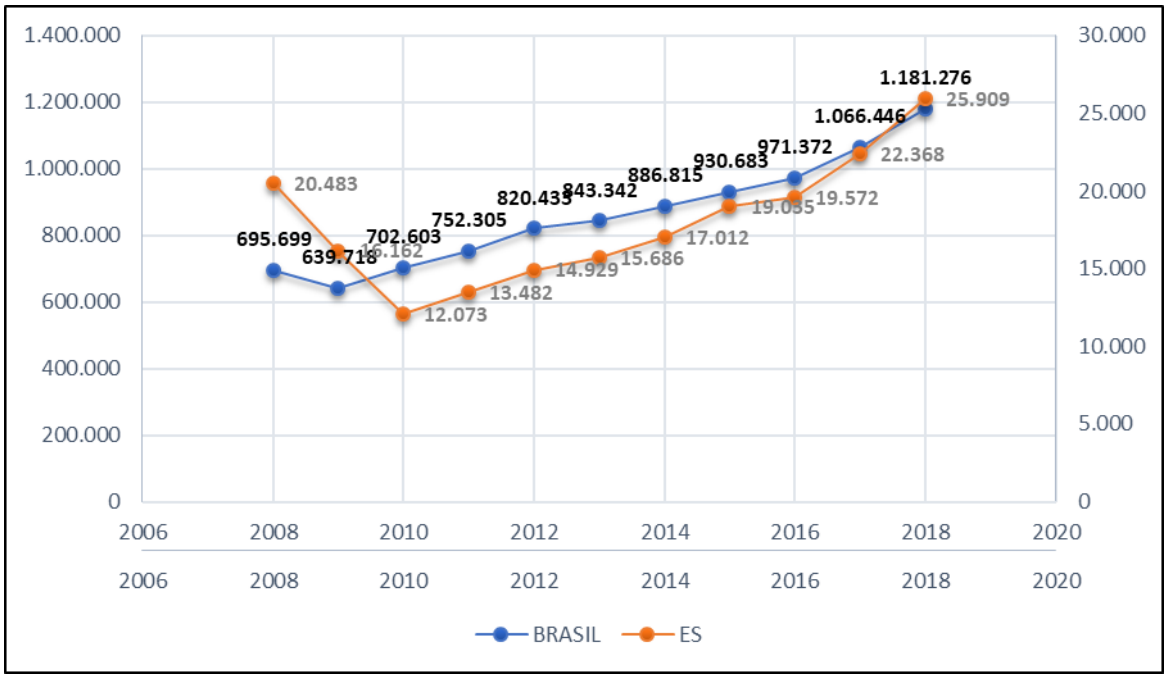
Prieto e Sousa (2006) já apontam em pesquisa a ampliação de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns da rede regular de ensino, ressaltando a necessidade de avaliação das políticas de caráter potencialmente inclusivas, e afirmam:

> Para que se concretize a educação como direito humano e social, sem discriminação, além de um controle quanto à ampliação de acesso à escola se faz urgente um acompanhamento da trajetória desses alunos, ou seja, sua permanência e aprendizagem. Tal perspectiva demanda a intensificação de estudos que se voltem para a identificação e análise de evidências acerca dos resultados e impactos das políticas de educação inclusivas (PRIETO; SOUSA, 2006, p. 201).

Almeida, Melo e França, (2019), em análise da relação existente entre as políticas de Educação Especial desencadeadas no âmbito do Governo Federal e a oferta dessa modalidade de ensino no Brasil e no Espírito Santo, apresentam a trajetória de matrículas na Educação Especial, no contexto da educação básica, no período de 2008 a 2018. Consideram os autores que o movimento de matrículas na Educação Especial no Espírito Santo e no Brasil apresenta uma trajetória ascendente, com um crescimento percentual de aproximadamente 20% e 41% respectivamente. Mas ponderam que o decréscimo registrado no ano de 2009 pode ser em decorrência de mudanças no ajuste da metodologia e no instrumento de coleta de dados do Censo Escolar, cujo efeito alcançou as redes de ensino em nível nacional, conforme visualizamos no Gráfico 2.

Sobre o avanço apontado no Gráfico em análise a respeito da política de Educação Especial no Brasil no período de 1991 a 2011, Garcia e Michels (2011, p. 115) já evidenciavam uma “[...] ‘política de resultados’, ou seja, um privilegiamento de efeitos [mostrando] vantagens na relação custo/benefício, tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros”. Estariam esses efeitos ainda em vigor?

Gráfico 2 – Matrículas na Educação Especial no Brasil e no Espírito Santo – 2008 a 2018



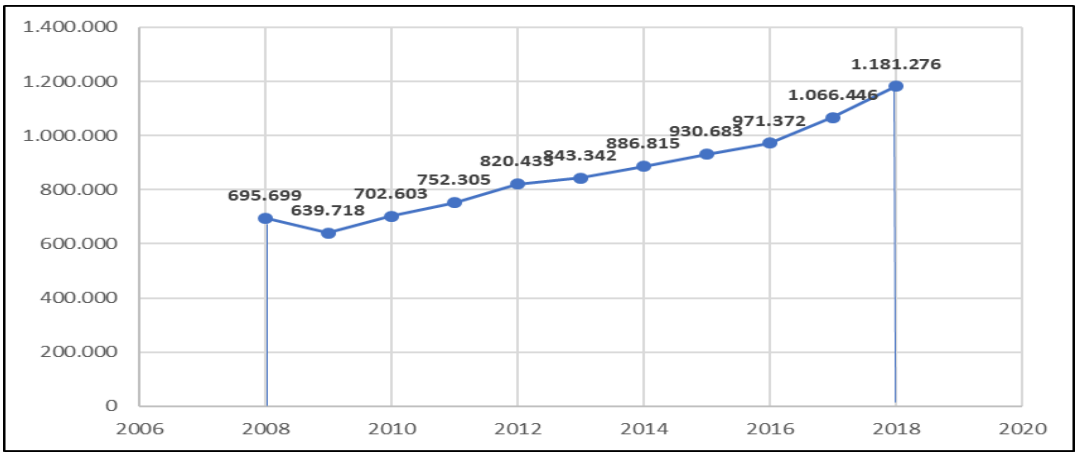
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de Brasil (2018c).

Nessa mesma análise, Almeida, Melo e França (2019) corroboram a fala de Garcia e Michels (2011, p. 116), quando afirmam que há um movimento claro de intervenção estatal na política educacional no que se refere à educação do público da Educação Especial, por meio "[...] da presença do Estado na criação de equipamentos públicos de educação especial", nas redes de ensino estaduais e municipais, embora as diretrizes da PNEE-EI 2008, a Resolução n.º 4/2009 e o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, assegurem que o AEE também pode ser realizado por instituições privadas sem fins lucrativos.[8]

Os dados do Censo Escolar[9] evidenciam avanços significativos no número de alunos PAEE matriculados e apontam uma lacuna nas estatísticas globais, que não permite estimar a proporção das pessoas com deficiência na escola em relação ao universo populacional para cada faixa etária (BRASIL, 2018b). Os dados evidenciam, também, o desafio existente nesse atendimento relativo à condição estrutural das escolas brasileiras, conforme apresentam o Gráfico 3 e o Quadro 1.

[8] "[...] instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos" (BRASIL, 2009, p. 2).
[9] Disponível em http://inep.gov.br/censo-escolar.

Gráfico 3 – Avanço das matrículas na Educação Especial Inclusiva no Brasil – 2008-2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de Brasil (2018c).

Sobre o aumento das matrículas, os dados revelam que, se considerarmos apenas a clientela de 4 a 17 anos da Educação Especial, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. Nesse mesmo período, as matrículas no ensino médio dobraram, interferindo no aumento geral das matrículas referentes a esse público (BRASIL, 2018b).[10] Em contraposição, os recursos de infraestrutura das escolas revelaram de outra maneira, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Condições de oferta em escola da educação básica – Brasil 2018

Educação Especial Inclusiva Recursos relacionados à infraestrutura em escolas da educação básica com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2018 (Em %)	
	%
Banheiro PNE	41,8%
Dependências PNE	31,2%

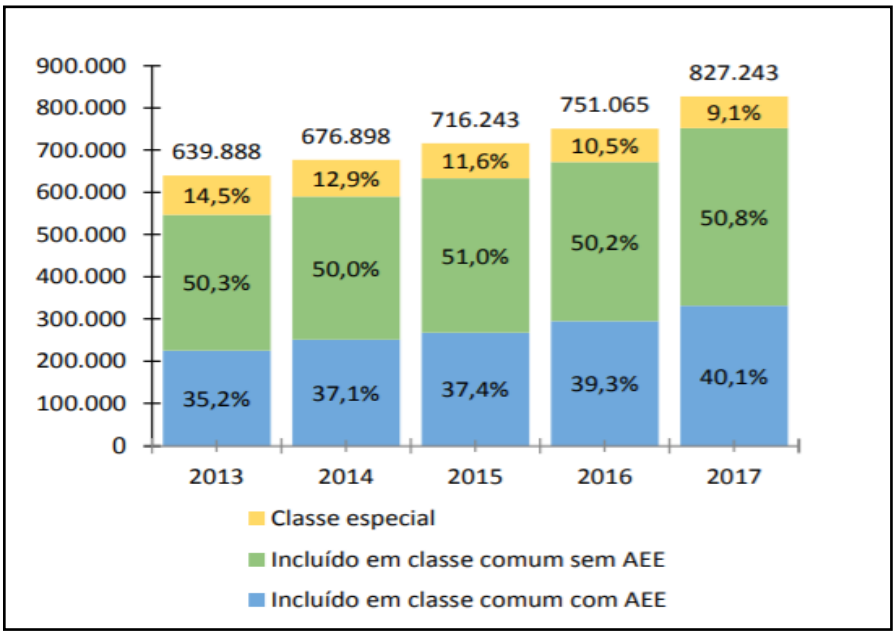
Fonte: Brasil (2018b).

Pelos percentuais referentes à estrutura física do atendimento, notamos que temos muito a avançar, registrando, ainda, que as notas estatísticas do Censo 2018 não trazem informações sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do AEE, no modo como faziam em versões anteriores. Os dados apresentados em 2017 e

[10] Disponível no *site* http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf.

representados no Gráfico 4 expressam que o “[...] acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também aumentou, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% 2017” (BRASIL, 2018b, p. 8):

Gráfico 4 – Número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e distribuição por tipo de turma e atendimento (incluídos em classes comuns com AEE, em classes comuns sem AEE e em classes especiais exclusivas) – Brasil 2013-2017.



Fonte: Brasil (2018b).

Nos Quadro1 e Gráfico 4 acima, vemos uma contradição que nos aguça a refletir sobre os “porquês” de tal situação: o número de matrículas aumenta e as escolas não disponibilizam nem 50% de condições estruturais mínimas para atendimento ao alunado; os números de SRM são invisibilizadas no conjunto dos dados. Por que teriam sido omitidas essas informações? As alterações propostas para a mudança da PNEE-EI 2008 já tomam seus contornos na divulgação dos dados do Censo Escolar sobre o AEE? Estaria o MEC na iminência de publicar a proposta da PNEE-EI sem observar a ampla participação da sociedade e das entidades de classe na elaboração de tais alterações?

Habermas (1997) colabora nessa reflexão ao tematizar sobre os direitos humanos, ressaltando o risco de uma redução do seu conteúdo – eles devem valer para cada homem, isto é, para todos os que são cidadãos em uma comunidade democrática (LOHMANN, 2013).

Como podemos intervir nesse contexto senão pela resistência, pela continuidade de ações sociais para a inclusão escolar? Muitas questões podem ser levantadas nesse cenário, mas a perda de direitos já conquistados em muitas lutas sociais representa um retrocesso diante do que já foi alcançado pelas pessoas com deficiência e suas famílias.

É importante refletir sobre as alterações propostas na PNEE-EI, visto que são amplas e profundas e modificam seus principais pilares.[11] Devemos ainda levar em conta que dez anos é um prazo curto para a implementação de uma política pública desse porte, que demanda tempo para assimilação e esforços significativos tanto das gestões de educação como de toda a sociedade para sua plena materialização.

Atribuímos ao nosso contexto de pesquisa o aumento de matrículas nas classes comuns como um provável fato de a Secretaria Municipal de Educação (Semed) buscar a Universidade como uma parceira na formação continuada dos professores da sua Rede de Ensino. Isso nos leva a refletir sobre a relação que devemos estabelecer com esses gestores e sobre a nossa participação no processo como um todo, considerando as relações entre os pesquisadores, a intersubjetividade presente no sistema de interação, mas não as relações entre sujeito e objeto (HABERMAS, 2012).

Posto isso, vemos que são muitas as ocorrências que emergem em prol da inclusão escolar, tendo em vista o número de matriculados nas redes públicas de ensino. A pesquisa educacional pode colaborar para que os profissionais da educação recebam bem esses alunos por meio de grupos de estudo-reflexão, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, apoiada no referencial habermasiano do Agir Comunicativo, compreendendo a necessidade de consolidação da educação como direito de todos.

---

[11] A proposição de mudança na PNEE-EI, pelo Ministério da educação, altera a concepção da inclusão escolar como direito humano; o estabelecimento da natureza transversal, complementar e suplementar da educação especial; a institucionalização de recursos, estratégias e serviços, entre os quais o AEE, para eliminação de barreiras, e a adoção do modelo social de deficiência consagrado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada com valor de norma constitucional (Disponível em: http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9815).

No subtópico seguinte, vamos lançar o nosso olhar para conhecer o profissional docente, sua história e sua formação no atendimento ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos últimos anos, vários movimentos buscaram repensar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, enfatizando a formação continuada daqueles que atuam na Educação Especial e Inclusiva, tendo em vista a escassa oferta dessa modalidade na formação inicial. Compreender o percurso histórico da realidade brasileira pode levar-nos a refletir sobre os desafios que enfrentamos na atualidade.

Consideramos, ainda, no contexto brasileiro, as condições do trabalho docente que, distribuído em 26 sistemas estaduais e em 5.570 sistemas municipais de ensino, se desenvolve em realidades econômicas, sociais, culturais e educacionais diversificadas (GOUVÊA, 2016). Tais realidades evidenciam fatores ligados ao desgaste do professor no que concerne tanto à falta de infraestrutura, às jornadas extensas de trabalho, à falta de reconhecimento social, quanto à indisciplina e à violência nas escolas (THIELE; AHLERT, 2007), questões desafiantes para a carreira docente.

Desse modo, alguns trabalhos apresentam o panorama histórico da formação de professores no Brasil, seus dilemas e desdobramentos, caraterísticas e problemas (GATTI, 2010, 2012, 2014; SAVIANI, 2005, 2009, 2011). Apoiamo-nos em Gatti (2010, p. 1355) para abordar uma breve “[...] digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil”, sob o aspecto da legislação, apresentada no Quadro 2, seguindo uma linha do tempo conforme proposto pela autora.

O Quadro em questão mostra-nos que a dinâmica da formação do professor nos últimos anos foi permeada de iniciativas legais, evidenciando ser um processo de muita luta, tendo em vista a ênfase dada à formação e a pouca atenção à carreira docente.

Quadro 2 – Formação de professores no Brasil

Ano	Situação
Final do século XIX	Formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos.
Final dos anos de 1930	Formação de bacharéis – acréscimo de um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura (“3 + 1”).
1939	Regulamentação do Curso de Pedagogia, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as escolas normais em nível médio.
Final dos anos de 1980.	Adaptação das instituições privadas às diretrizes vigentes para a oferta de cursos de formação de professores.
1986	Aprovação pelo Conselho Federal de Educação do Parecer n.º 161, que dispõe sobre a reformulação do Curso de Pedagogia, facultando a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1.ª a 4.ª série do ensino fundamental.
1992	Criação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)
Dezembro de 1996	Promulgação da LDBEN (Lei n.º 9.394/96), em que alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores.
Século XXI	Prevalência na prática da “formação disciplinar/formação para a docência”, modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.
2002	Promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.
2006	Publicação da Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia.
2009	Instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dando outras providências.
	Aprovação dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública (Resolução CNE/CEB n.º 2/2009 e Parecer CNE/CEB n.º 9/2009).
	Instituição do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Portaria Normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009).
2010	Criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.
2015	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2017	Regulamentação do Parfor.

Fonte: Gatti (2010).
Nota: Atualizado pela autora.

Vale registrar que, mesmo estando os cursos de formação de professores amparados na formação superior, há uma separação formativa entre o professor polivalente (das primeiras séries do ensino fundamental) e o professor especialista de disciplina,

condição presente nas primeiras leis e vigentes até os nossos dias (século XXI), o que gera uma diferenciação histórica e social a menor para o docente dos anos iniciais da educação básica “[...] tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos” [...] (GATTI, 2010, p. 1359).

Segundo a autora, muitos países vêm adotando políticas e ações ostensivas na área da educação, visando formar, de modo mais consistente, professores em todos os níveis de ensino e propiciar a esses profissionais uma carreira atrativa. Em âmbito nacional, iniciativa forte e suficiente contemplando medidas como essas ainda não ocorreu.

Em 1.º de julho de 2015, foi publicada a Resolução n.º 2, que apresentou as novas diretrizes para a formação de professores, entre elas a ampliação da carga horária – aumentando de três para quatro anos a duração das licenciaturas – e um foco maior em matérias práticas e interdisciplinares. A Resolução estabeleceu um prazo de quatro anos para que todos os cursos de formação de professores a ela se adaptassem (no caso, julho de 2019).

Gatti (2014), ao analisar as condições da formação inicial de professores em nível superior com base em dados e pesquisas de diversos autores, aponta que são vários os impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados. Ao mesmo tempo, nos desafia a “[...] superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar” (GATTI, 2014, p. 36).

Nessa seara, lançamos o olhar para a formação do professor que vai atuar com os alunos PAEE: sua formação, suas atribuições e seus desafios. De que modo a compreensão desse contexto nos ajuda a pensar a relação com o gestor da Educação Especial para atendimento ao aluno PAEE? É preciso conhecer um pouco desse profissional, suas demandas e diretrizes norteadoras do exercício da função, buscando uma compreensão mais ampliada, considerando que “[...] o professor, ao agir em seu trabalho, não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos, ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência” (ALVES, 2007, p. 70) nem diretrizes legais.

Assim, garantir a todas as pessoas o acesso ao conhecimento e ao convívio social em espaços escolares é um desafio que se coloca na contemporaneidade para diferentes sociedades. Muitas questões sobre a Educação Inclusiva sobrepairam a sua significação. Matricular a criança com deficiência na escola não é assegurar a inclusão escolar. Entendemos, aqui, apoiados em Silva (2016, p. 89), que educação inclusiva "[...] é aquela que considera a participação de todos, sem privilegiar uns em detrimento de outros, sem supervalorizar as dificuldades dos alunos do público-alvo da Educação Especial, tampouco menosprezar as dificuldades dos demais alunos".

Desse modo, para atender essa demanda surge a necessidade de formação do profissional para trabalhar com esse público tão heterogêneo, que requer profissionais qualificados para um atendimento especializado. A LDBEN, em seu art. 62, estabelece, de forma geral:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 1).

Assim, a modalidade Educação Especial, que se configura como um direito do educando e um dever do Estado, podendo ocorrer em qualquer momento da educação escolar, desde a creche até a educação superior, está de certa forma alijada dos quesitos iniciais docentes, sendo complementada pelo art. 12 da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, no que se refere à formação: "[...] o professor precisa de formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009, p. 3). Segundo o art. 13 dessa mesma Resolução, as atribuições desse profissional compreendem:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao investigar a formação docente no que tange ao *papel do professor de AEE* em quatro municípios do estado do Rio de Janeiro, Santos (2016) constatou que esse profissional pode ser um agente *desestabilizador do cotidiano* da escola, tendo em vista a complexidade do seu papel, que requer que ele "[...] 'saia de seu lugar' a todo momento, em um processo de autoquestionamento e questionamento das práticas institucionais", [situação que] "vai muito além do texto escrito em lei" (SANTOS, 2016, p. 161).

A importância de afinarmos a formação continuada de profissionais da educação ao contexto da inclusão do outro está no fortalecimento do caráter democrático de legitimação do direito já constituído, ampliando o entendimento dos direitos que os cidadãos de uma sociedade complexa devem atribuir uns aos outros para a convivência mútua (HABERMAS, 2002). Esse entendimento se faz estratégico na construção da relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor aqui proposto.

A temática da *inclusão* envolve uma complexidade para os profissionais da escola, visto que a legislação estabelece que a Educação Especial deva ocorrer de forma articulada com o ensino comum, nas salas regulares, definindo que o AEE seja realizado prioritariamente na SRM, em turno inverso ao da escolarização. Por esse prisma, Dorziat instiga-nos a refletir com a seguinte afirmação:

> [...] deve existir uma formação que envolva todos os educadores, sustentada pela lógica da diferença. Isto quer dizer que não basta preparar os professores para lidar com as diferenças biológicas dos alunos, de forma específica, mas buscar desestabilizar a pedagogia tradicional de classificação, que se baseia em suposto padrão de normalidade. Se as formações de professores continuarem trabalhando numa ótica desenvolvimentista, psicologizante, de enquadramento dos alunos a modelos predeterminados, a currículos engessados e veiculados de relações assimétricas, a inclusão continuará se processando apenas como uma possibilidade humana na diversidade (DORZIAT, 2016, p. 79).

No que tange à valorização da categoria docente no contexto da formação continuada, cabe um olhar sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz em suas

diretrizes, destacadas em duas de suas vinte metas, a formação superior e a continuada, assegurando que todos os professores da educação básica "[...] possuam formação específica em nível superior e formação continuada em sua área de atuação" (BRASIL, 2015a). Esse apontamento legal atesta a relevância social e a pertinência da discussão sobre formação continuada em seus lócus de atuação, principalmente no que se refere aos professores que atuam na Educação Especial.

No caso dos profissionais da educação que assistem o aluno PAEE, a PNEE-EI 2008 ressalta que, para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional, é necessária a organização de redes de apoio voltadas à formação continuada que contribuam para o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Diante de tais orientações legais, incomoda-nos constatar a existência de órgãos gestionários da educação que, em seus lócus de atuação, não buscam a participação dos profissionais para planejar processos formativos e/ou refletir e criticar os que são postos por instâncias superiores às suas.

Focalizando os processos formativos disponibilizados pelo Governo Federal, alguns projetos desenvolvidos pelo MEC, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2005), que objetiva apoiar a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2007), que visa apoiar os profissionais que atuam nas SRMs e em classes comuns do ensino regular, são cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor).[12] Nesse contexto, questiona-se: seriam tais programas adequados para os profissionais, como, por exemplo, os da Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES? Quais mudanças esses programas de formação levariam àquela comunidade, no que tange à Educação Especial, na perspectiva inclusiva? Muitas questões surgem para se pensar a formação continuada

[12] A Renafor foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

a partir dos anseios e perspectivas dos profissionais. Entretanto é “[...] necessário que eles tenham uma palavra a dizer, que eles tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos” (NÓVOA, 2009, p. 90).

Observa-se, contudo, que, mesmo com desafios significativos para a formação de professores, o percurso da legislação brasileira aponta mudanças, à custa de muitas lutas (consensos e dissensos) e poucos diálogos, porém ainda indica “[...] a necessidade de pesquisas mais profundas sobre seus impactos na realidade escolar e educacional das crianças e jovens do país, sejam eles PAEE ou não” (CARNEIRO; DALL’ACQUA; CARAMORI, 2018, p. 199).

Desse modo, faz-se necessário o diálogo constante com os profissionais da escola na intenção de ouvi-los sobre o que deve ser pesquisado, potencializando as práticas e o que poderia ser modificado a partir de mudanças nas formas pelas quais elas são significadas pelos próprios sujeitos, exercendo assim o papel de ator social nas investigações. Para Carr e Kemmis (1988), a origem dos problemas educacionais enfrentados por esses profissionais seria a diferença entre a realidade prática e a interpretação/teoria que eles têm sobre ela, e resolvê-los implicaria melhorar a efetividade das interpretações/teorias que os professores utilizam para conceituar suas atividades.

Nóvoa (2009) corrobora essa ideia, com a qual concordamos, afirmando que a formação de professores é construída no exercício cotidiano da profissão:

> No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 2016).

A formação de professores é um dos aspectos fundamentais para garantir o destaque de qualquer país no cenário educacional mundial, visto ser a educação referência básica para análise das condições de desenvolvimento de uma nação. Assim, a formação de professores caracteriza-se como ponto de diálogo e reflexão na constituição de novos espaços e procedimentos escolares que se caracterizem como instrumentos de transformação social e permitam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (OLIVEIRA, 2010).

Sobre os processos formativos no Brasil, Gatti (2009, p. 95) adverte-nos:

> 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.

No Brasil, as políticas para formação de professores ganharam nova redação a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015). Tais diretrizes trazem em seu escopo

> [...] os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica e sinalizam para uma maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica (DOURADO, 2015, p. 306).

Constituem, assim, uma tentativa de diálogo mais amplo entre instituições formadoras e redes de ensino para assegurar o direito à educação.

Carvalho e Silveira (2018), analisando os avanços, divergências ou convergências ocorridos nas DCNs para formação de professores a partir das Resoluções de 2002 e 2015, ponderam sobre o notório avanço das atuais diretrizes pela minúcia das informações, que contemplam outras modalidades da formação inicial em nível superior, e pela inclusão da formação continuada. Mas sinalizam para as ações do Governo que

> [...] tentam promover, por um lado, melhorias nesse contexto formativo. Por outro lado, o mesmo governo retira da educação condições de fortalecer e valorizar a profissão docente, por meio de cortes nos recursos, programas e incentivos que apresentam potencial de promover a consolidação da formação de professores em nosso país. Assim, teremos que esperar as futuras movimentações e (trans)formações no âmbito do sistema educacional, particularmente na formação de professores, frutos das adequações e mudanças propostas pelas atuais DCN que regem a formação de professores no Brasil, para então nos posicionarmos frente ao cenário que surgirá ou permanecerá (CARVALHO; SILVEIRA, 2018, p. 154).

Observa-se que o prazo de dois anos para que os cursos de formação de professores em funcionamento se adaptem às novas diretrizes, definido no art. 22 da Resolução de 2015, foi alterado pela Resolução n.º 3, de 3 de outubro de 2018, após recebimento

de manifestos de associações[13] do ensino superior propondo ampliação desse prazo. Nesses documentos, o teor geral da referida Resolução não foi questionado, porém a solicitação evidencia a falta de diálogo e interlocução entre Governo e associações organizadas, o que cria entraves para a implementação de novas diretrizes. De um lado, as instituições privadas pontuam o aumento dos custos com as licenciaturas; de outro, nas redes públicas, aumenta o número de docentes para atender a ampliação de carga horária. Isso resulta em mais um desafio para que as "[...] orientações e normatizações ali contidas ganhem materialidade" (VOLSI, 2016, p. 1518).

Desse imbróglio, a saída foi uma nova redação para o art. 22, prorrogando o prazo por mais dois anos, publicado nos seguintes termos: "Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão adaptar-se a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação" (BRASIL, 2015b, p.16). Assim, foram prorrogadas as mudanças nos cursos de licenciaturas.

Nesse contexto formativo, o Censo Escolar de 2018 apontou o Brasil com um contingente de aproximadamente 2,2 milhões de professores atuando na educação básica. Estima-se que mais de 50% desses docentes concluíram sua formação em redes privadas de ensino. A maior parte atua no ensino fundamental (62,9%), onde se encontram 1.400.716 docentes (BRASIL, 2015b).

A Tabela 1 apresenta o percentual desse quantitativo que tem formação em nível superior e formação em outros níveis.

[13] Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (Abruc), Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Fórum).

Tabela 1 – Total de professores da educação básica no Brasil – Ano base 2018.

Situação	*Quantitativo/%*
Professores da Educação Básica no Brasil	**22 milhões**
Com ensino superior completo	78,5%
Cursando o ensino superior	6,3%
Ensino médio normal/magistério	11,0%
Com nível médio	4,3%

Fonte: Brasil (2018b, p. 4).

Esses dados levam-nos a retomar a discussão sobre a formação continuada, que é urgente, uma vez que "[...] há fragilidades na formação dos professores e professoras que determinam, em muito, o desempenho da educação brasileira" (ANADON; GONÇALVES, 2018, p. 36). E a melhor forma de aperfeiçoar esse cenário é o investimento na formação continuada.

Assim, retomamos os anos de 1990 para melhor compreender a fragilidade do processo formativo docente. No discurso educacional do Governo de então, é possível constatar uma interdependência entre a qualidade social da educação para todos e a formação do professor, em que as ações políticas alicerçadas pelo viés tecnicista e neoliberais são colocadas ao professorado e remetem a competência no ensino e a aprendizagem a uma formação profissional aligeirada, fragmentada e desvinculada do contexto. É dessa forma que a escola assume o papel de formar recursos humanos para o mercado de trabalho.

Nesse contexto foi publicada a LDBEN, que trouxe uma visão fragmentada de formação inicial e continuada do professor e, ainda, "[...] a reconfiguração do Estado na promoção da educação, privatização e descentralização de processos formativos com a criação dos Institutos Superiores, além da forte influência como um Estado regulador e avaliador das propostas de formação profissional" (SOARES, 2018, p. 61).

Todavia, mesmo que aprovadas em 2015, as novas DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica ainda não incorporam parte das discussões realizadas por educadores e educadoras nos contextos da

prática pedagógica e da pesquisa científica, distanciando a política das discussões realizadas sobre a educação brasileira.

Dessa forma, vemos elaborações e publicações de políticas descoordenadas de ação social e comunicativa, o que, para Habermas (2012), representaria planos de ação dos atores implicados que não se coordenam por meio de um cálculo egocêntrico de resultados, mas mediante atos de entendimento.

Traremos ainda, para aprofundar o diálogo e as argumentações deste contexto, os trabalhos que estão sendo realizados por outros grupos de pesquisa versando sobre a temática da formação continuada e da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

No próximo capítulo, apresentamos o levantamento realizado para conhecer as produções acadêmicas que tratam da pesquisa-ação no contexto da formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva colaborativo-crítica, não perdendo de vista a relação entre participantes da pesquisa e enfatizando a gestão da Educação Especial.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM ALUNOS PAEE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

A proposta deste capítulo é apresentar as produções existentes sobre a formação continuada de profissionais da educação, numa perspectiva inclusiva, com a abordagem metodológica da pesquisa-ação, e refletir sobre o assunto para conduzir o objetivo da pesquisa. Ao realizarmos a *pesquisa da pesquisa,* temos a intenção de contribuir para as investigações na educação, buscando [...] novas maneiras de ver essas informações (SÁNCHEZ-GAMBOA, 2007, p. 69).

Tomamos essa ação como o primeiro momento do estudo, levantando as produções realizadas em todo o território nacional. Para isso, buscamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que disponibiliza uma base de dados que "[...] integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa". Com 528.963 documentos (371.685 dissertações e 157.279 teses – ano base 2018), a BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita a publicação e difusão de teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Essa é a razão pela qual optamos por usá-la como única fonte de consulta do material de que necessitamos.

A revisão de literatura aqui proposta busca contribuir para o estado da arte das produções da pesquisa educacional e leva em conta, como propõe Gatti (2001), a "[...] precária formação que tivemos e temos para uso e crítica tanto dos métodos ditos qualitativos como dos quantitativos" e o fato de que "[...] muitas [teses e dissertações] indicam o manejo amadorístico dos complexos procedimentos nelas implicados com a derivação de resultados científicos e sociais pouco relevantes" (WARDE, 1990, *apud* GATTI, 2001, p. 76).

Oliveira (2014, p. 69) amplia esse entendimento, considerando a revisão bibliográfica como uma "[...] modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico".

No contexto da ferramenta BDTD, limitaremos as produções publicadas ao período de 2013 a 2018, orientada por Prodanov e Freitas (2013, p. 81) que afirmam: "[...]

aconselhamos que o prazo não seja superior a dez anos de publicação”. Assim, definimos a sequência temporal de cinco anos por julgar serem essas publicações as mais recentes nas discussões sobre a temática levantada, tendo em vista o volume de produções.

No primeiro momento, ao realizarmos o levantamento, usando como palavra-chave “pesquisa-ação” e verificando todos os campos disponíveis na base, ano de defesa de 2013 a 2018, encontramos 1.654 produções (343 teses e 1.311 dissertações). A partir desse levantamento, buscamos os descritores eleitos para a classificação das categorias de busca (palavras-chave), utilizando diferentes termos, com variações de combinação para formação continuada, formação continuada de professores, Educação Especial e Educação Inclusiva. Para todas as combinações, utilizamos o termo “pesquisa-ação”.

Nas buscas, utilizamos “todos os campos” (título, autor e assunto), como estão disponibilizados na BDTD. Para um refinamento, relacionamo-los a outras palavras-chave, tais como pesquisa colaborativa, pesquisa formação e pesquisador participante, consultando trabalhos que discutissem sobre a participação dos sujeitos no coletivo das decisões e avaliações e sobre seu envolvimento como coautores do processo vivido, transformando as suas realidades (FRANCO, 2018).

O Quadro 3 traz o quantitativo de material levantado no período 2013 a 2018 de forma geral, considerando título e assunto. Contudo, do total das produções, muitas versavam sobre outras áreas do conhecimento, como ciências exatas, da natureza, direito, informática, saúde, entre outras.

Quadro 3 – Teses e dissertações

Descritor	*Quantitativo*	*Tipo de Produção*
Pesquisa-ação *x* Formação*	588	155 teses 433 dissertações
Pesquisa-ação *x* Formação de professores	165	50 teses 115 dissertações
Pesquisa-ação *x* Formação continuada	129	41 teses 88 dissertações
Pesquisa-ação x Educação Especial	44	17 teses 27 dissertações
Pesquisa-ação colaborativo-crítica	18	6 teses 12 dissertações
Pesquisa-ação *x* Investigação-ação	9	2 teses 7 dissertações
Pesquisa-ação *x* Pesquisa colaborativa	6	3 teses 3 dissertações
Pesquisa-ação *x* Formação de gestores	4	4 dissertações
Pesquisa-ação *x* Pesquisa formação	2	2 teses

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
(*) Abarca todo tipo de formação.

Nessa etapa da busca, encontramos poucas produções que versassem sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, em que figurasse a formação continuada de profissionais da educação (gestores e técnicos), com foco no profissional que atua nas secretarias (estaduais e municipais), tampouco a gestão da Educação Especial nesse contexto, por isso fizemos aproximações da temática com as investigações analisadas, priorizando os trabalhos que apresentavam ações com estados e municípios.

Assim, do total de 104 produções selecionadas, elegemos 33 e sistematizamos um Quadro (Apêndice A) dessas produções, apresentando título, autor, metodologia, instituição, ano da defesa e tipo de documento, cujos conteúdos foram lidos, dando-se maior atenção àquelas que traziam a pesquisa sob a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. A organização desse material permitiu-nos entender e situar os resultados das pesquisas encontradas.

As produções selecionadas apresentam várias formas de abordagem metodológica, tendo a pesquisa-ação como eixo principal, o que nos ajuda a ampliar o entendimento das vivências e produção de conhecimento com o método. O Quadro 4 traz o quantitativo de perspectivas encontradas.

Quadro 4 – Perspectivas metodológicas

Metodologia	***Quantitativo***
Pesquisa-ação	19
Pesquisa-ação colaborativo-crítica	5
Pesquisa-ação colaborativa	4
Pesquisa-ação e Estudo de caso	1
Pesquisa-ação participativa	1
Pesquisa participativa	1
Investigação participativa	1
Pesquisa-formação	1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

As temáticas abordadas nas produções estão sempre relacionadas à formação continuada associada a uma disciplina, com o propósito de, pela via da pesquisa-ação, trazer outros/novos modos de ações pedagógicas. O Quadro 5 apresenta as temáticas e os quantitativos.

Quadro 5 – Temáticas abordadas nas produções

Temática	***Quantitativo***
Formação de professores para conteúdos pedagógicos e/ou ferramentas para Matemática	4
Formação de professores de Educação Física	3
Formação de professores para Educação Especial na perspectiva inclusiva	2
Formação de professores de Português e Língua Estrangeira para utilização do material didático	1
Formação de professores de Geografia para trabalhar com projetos interdisciplinares	1
Formação de professores de Ciências para educação infantil	1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da BDTD.

Diante das produções selecionadas, com foco em analisar as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na relação entre os pesquisadores-participantes, observamos que o que se apresenta é a relação sujeito e objeto, afastando-nos dos objetivos que nos propusemos atingir. Isso, porém, nos ajuda a refletir: por que os trabalhos não focam essa relação? haveria mais tensões e desafios na relação do que "entendimento mútuo"[14]? o "consenso provisório"[15] é desconhecido nas investigações? como os pressupostos do *Agir Comunicativo* contribuiriam para essas investigações?

O Quadro 6 sistematiza, por região e universidade, a origem das pesquisas encontradas, apontando que todas as regiões do território brasileiro foram contempladas. Outro dado a considerar é o registro de um Instituto Federal e de uma Universidade Tecnológica oriunda do antigo Centro Tecnológico Federal. Podemos aferir que a pesquisa-ação técnica já ganha presença nesses espaços.

Observamos, no panorama de instituições, que todas as regiões estão contempladas, todavia o Sudeste brasileiro, como detém o maior número[16] de instituições de ensino superior (IES), tem maior participação no levantamento.

Assim, como podemos interpretar o fato de o Sul e o Sudeste abrigarem o maior número de pesquisas no contexto da Educação Especial? Seria porque as duas regiões oferecem o curso de formação superior em Educação Especial (Santa Maria-RS e São Carlos-SP)? Como estaria a formação continuada dos professores para atendimento ao aluno PAEE nas outras regiões?

---

[14] Para Habermas (2012), os atores buscam harmonizar internamente seus objetivos e ações com acordos alcançados comunicativamente, existentes ou a serem negociados, sobre a situação e as consequências esperadas.

[15] O consenso é estabelecido por meio da argumentação proferida pela vontade racional do falante e é provisório. Caso sejam encontrados argumentos melhores, os procedimentos são reavaliados (HABERMAS, 2012).

[16] Dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2018 apontam o número de IES por Região: Sudeste – 1.121; Nordeste – 517; Sul – 405; Centro-Oeste – 248; Norte – 165 (BRASIL, 2018c).

Quadro 6 – Região/Universidade de origem das pesquisas

Nome	Sigla
Região Norte	
Instituto Federal do Amazonas	IFAM
Região Nordeste	
Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS
Universidade Federal do Ceará	UFC
Universidade Federal do Sergipe	UFS
Região Centro-Oeste	
Universidade Federal de Goiás	UFG
Região Sudeste	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP
Universidade de São Paulo	USP
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP
Universidade Estadual Paulista	UNESP
Região Sul	
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS
Universidade do Vale do Taquari	UNIVATES
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No tópico seguinte, trazemos a pesquisa-ação colaborativo-crítica em apresentação de algumas produções acadêmicas e diálogo com seus autores (ALMEIDA, 2004, 2010; BARBIER, 2007; CARR; KEMMIS, 1986; FRANCO, 2005; JESUS, 2008; SOBRINHO, 2009; VIANA, 2012), entre outros.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: UM OLHAR NAS PRODUÇÕES DA UFES

Neste momento, buscamos refletir sobre as produções realizadas na Ufes na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Para o levantamento dessas produções, consultamos o Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE) da Ufes[18] e, uma vez que o ambiente não disponibiliza consulta por palavras-chave, optamos pela leitura do resumo dos trabalhos. Desse modo, selecionamos pelo tipo de metodologia – pesquisa-ação colaborativo-crítica ou pesquisa-ação crítico-colaborativa – e elegemos produções (teses/dissertações) do primeiro ano de registro no ambiente (2004 – dissertações e 2007 – teses) e do último (2018). Observamos que algumas produções não traziam o registro do resumo, o que dificultou a busca.

Desse modo, trabalhos de autores como Aguiar (2015), Almeida (2004, 2010), Borges (2014), Effgen (2017), Givigi, (2007), Milanezi (2016), Sobrinho (2009) e Viana (2012) são algumas pesquisas selecionadas realizadas na UFES que evidenciam o referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica no âmbito da Educação Especial, na perspectiva da inclusão, no Espírito Santo, norteando este estudo no que tange à revisão de literatura específica do método de pesquisa aqui adotado.

Destacamos em Almeida (2010) o levantamento das produções do PPGE/Ufes realizadas no período de 1999 a 2008. Conforme também revela a autora, os “[...] estudos na área de Educação Especial iniciaram-se no ano de 1991” (ALMEIDA, 2010, p. 95). Ao mesmo tempo, registra um total de quatorze dissertações e duas teses como trabalhos que se apropriam metodologicamente da pesquisa-ação.

Elaboramos, então, o Quadro 7 com as produções levantadas, com destaque para o ano de defesa, o título, o nome do autor e o tipo de produção científica.

A intenção foi buscar trabalhos que utilizassem e/ou se propusessem investigar e teorizar a pesquisa-ação colaborativo-crítica, além de colaborar para o avanço do conhecimento nas pesquisas educacionais. Tais produções nos ajudam a compreender de que modo são vivenciados, no âmbito da educação, os processos de produção do conhecimento e como são realizados.

Quadro 7 – Produções Ufes/PPGE

Ano	Título	Autor	Tipo de produção
2004	Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva.	Mariangela Lima de Almeida	Dissertação
2007	Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola.	Rosana Carla do Nascimento Givigi	Tese
2007	Desafios e possibilidades à formação continuada pela via da prática pedagógica: forjando caminhos em/com uma turma multisseriada.	Eldimar de Souza Caetano	Dissertação
2008	No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de Educação Especial.	Marileide Gonçalves França	Dissertação
2009	A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias.	Reginaldo Célio Sobrinho	Tese
2010	Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico.	Mariangela Lima de Almeida	Tese
2012	Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos.	Alexandro Braga Vieira	Tese
2014	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum.	Carline Santos Borges	Dissertação
2015	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar	Ana Marta Bianchi Aguiar	Tese
2016	Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos.	Tamille Correia de Miranda Milanezi	Dissertação
2017	A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	Tese

Fonte: Elaborado pela autora com base no Repositório do PPGE-Ufes.

Na busca pela conceituação de pesquisa-ação colaborativo-crítica nos trabalhos pesquisados, observamos que a perspectiva de pesquisa-ação assumida pelos autores, ao atribuir-lhe um termo específico, reflete a abordagem e concepções das bases teóricas que a sustentam, como vemos em Givigi (2007, p. 82), para quem a pesquisa-ação colaborativa

> [...] busca uma relação dinâmica teoria-prática, numa ideia de cooperação e de transformação da prática pedagógica. No caso, os professores são vistos como capazes de refletir e mudar suas práticas, num processo de colaboração com o pesquisador.

Outros pesquisadores sustentam a pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma escolha para seus propósitos, visando ao cunho de mudança na postura em seus participantes.

> Constitui-se numa escolha tanto pessoal – dado nosso processo de envolvimento em pesquisas que tomam estes pressupostos metodológicos – quanto social – por permitir ao pesquisador uma "nova" inscrição, ou seja, "[…] uma nova postura diante do conhecimento e um novo lugar de/para os que estão na prática" (JESUS, 2008, *apud* EFFGEN, 2017, p. 73).

> Na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os participantes do processo de investigação – pesquisadores, profissionais de ensino e, no nosso caso, pais dos alunos com NEE – constituem os pesquisadores coletivos, uma noção fundamental neste enfoque teórico-metodológico (SOBRINHO, 2009, p. 50).

Outro aspecto da pesquisa-ação colaborativo-crítica defendido por Sobrinho (2009) diz respeito à mediação. O autor destaca que

> [...] o envolvimento ativo dos indivíduos e grupos em um trabalho sistemático de mudanças e de transformação não está estabelecido de antemão. Emerge aí outro desafio no contexto da pesquisa-ação colaborativo-critica: assumir a mediação grupal (SOBRINHO, 2009, p. 51).

Podemos observar nessas produções a importância do aspecto da transformação/ mudança dos participantes e a implicação dos pesquisadores na mediação do processo de investigação, como sinaliza Givigi (2007, p. 158): "[...] a mediação não se estabelece numa relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas". Entendemos que a mediação contribui para o processo formativo do pesquisador, ampliando a sua compreensão do contexto tanto humano quanto social.

A produção de conhecimento é abordada na pesquisa-ação colaborativo-crítica em seu caráter processual, demandando uma organização dos dados, o planejamento, a reflexão, a avaliação a partir das vivências de suas análises, de novas ações, configurando-se como uma sistematização de produção de conhecimento (GIVIGI, 2007).

Vieira (2012, p.33), ao adotar a pesquisa-ação colaborativo-crítica em sua pesquisa, enfatiza a processualidade na produção de conhecimento:

> [...] adotamos os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, principalmente pelo fato de essa perspectiva metodológica de produção de conhecimento assumir os profissionais envolvidos na pesquisa como pesquisadores coletivos, pois o fazer e o pensar "com" os praticantes do

> cotidiano são alguns dos seus pressupostos, principalmente para a constituição do problema de investigação, o desenho do caminho metodológico e as negociações a serem feitas para elucidá-lo.

Assim, podemos observar nas produções levantadas que, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a produção dos saberes educacionais se dá por meio da valorização da prática e a partir de ações e de reflexões coletivas (ALMEIDA, 2004).

Como argumenta Milanezi (2016), a pesquisa-ação colaborativo-crítica, como perspectiva de pesquisa, leva os envolvidos no processo a refletirem de forma crítica sobre suas práticas, além de apontarem novas direções e mudanças em relação ao processo. A autora apoia-se na seguinte abordagem de pesquisa:

> A pesquisa-ação crítica tem servido de base para criarmos conhecimento no sentido de construir/implementar novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, *apud* MILANEZI, 2016, p. 53).

O caráter reflexivo-crítico da pesquisa-ação colaborativo-crítica, apoia Borges (2016), em processos formativos, pois, além de contribuir para a tomada de consciência decorrente do processo, auxilia na elaboração de políticas públicas. A autora alega ainda:

> Assim, compreendemos a importância da pesquisa-ação colaborativo-crítica na formação do professor-reflexivo de sua prática, pois os sujeitos envolvidos, o pesquisador e os profissionais da escola, tomam consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprios e no processo. Além disso, essa perspectiva de pesquisa busca mudanças sociais de forma mais ampla tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração das políticas públicas, além de oferecer a produção de novos conhecimentos de Ciência em Educação (BORGES, 2016, p. 82).

As produções levantadas no PPGE/Ufes contribuíram para compreendermos o quanto a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem apontado novos/outros modos de construção de conhecimento e sustentado a formação continuada dos profissionais da educação pela via da reflexão/compreensão de suas práticas cotidianas. Abordaremos no próximo tópico as produções do Grufopees na mesma intenção de busca pelas contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

3.2 AS PRODUÇÕES DO GRUFOPEES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Pretendemos neste subcapítulo apresentar e problematizar algumas produções do Grufopees relativas ao período de 2013 a 2018 levantadas nos arquivos, relatórios e currículo dos participantes, abordando a formação continuada de profissionais da Educação pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

O Grufopees tem-se dedicado a uma práxis investigativa crítica e contínua, o que tem permitido uma densa produção de conhecimentos sobre políticas e processos de formação de professores, voltada às práticas pedagógicas em Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, tornando-o um dos mais importantes espaços de pesquisas colaborativas entre a Universidade e a rede pública de ensino no Brasil (FRANCO, 2018).

Atualmente, o Grufopees é composto por cinco grupos estudo-reflexão, com público e objetivos distintos, como podemos observar no Quadro 8.

Quadro 8 – Grufopees: Grupos de Estudo-Reflexão

Grupo	Objetivo	Participantes
Grupo de estudo-reflexão: pesquisa-ação	Aprofundamento teórico-epistemológico da pesquisa-ação	Alunos da graduação, alunos da pós-graduação e profissionais das redes de ensino interessados
Grupo de estudo-reflexão: pressupostos habermasianos	Estudo sobre os pressupostos de Jürgen Habermas e suas contribuições para a área da Educação Especial e inclusão escolar	Participantes: alunos da graduação, alunos da pós-graduação e profissionais das redes de ensino interessados
Grupo de estudo-reflexão: gestores de Educação Especial	Espaço-tempo de formação e construção de políticas de Educação Especial Inclusiva	Gestores de Educação Especial das redes municipais e estadual de educação do Espírito Santo
Grupo de estudo-reflexão: movimentos nos municípios .	Espaço de formação e construção de políticas na perspectiva da inclusão escolar em municípios do Espírito Santo	Professores e gestores da educação dos municípios participantes do projeto
Grupo de estudo-reflexão: profissionais da educação	Encontros de formação e construção de políticas na perspectiva da inclusão escolar	Profissionais que participam dos grupos de estudo-reflexão nos seus municípios

Fonte: Projeto de pesquisa e extensão do Grufopees (2018-2019).

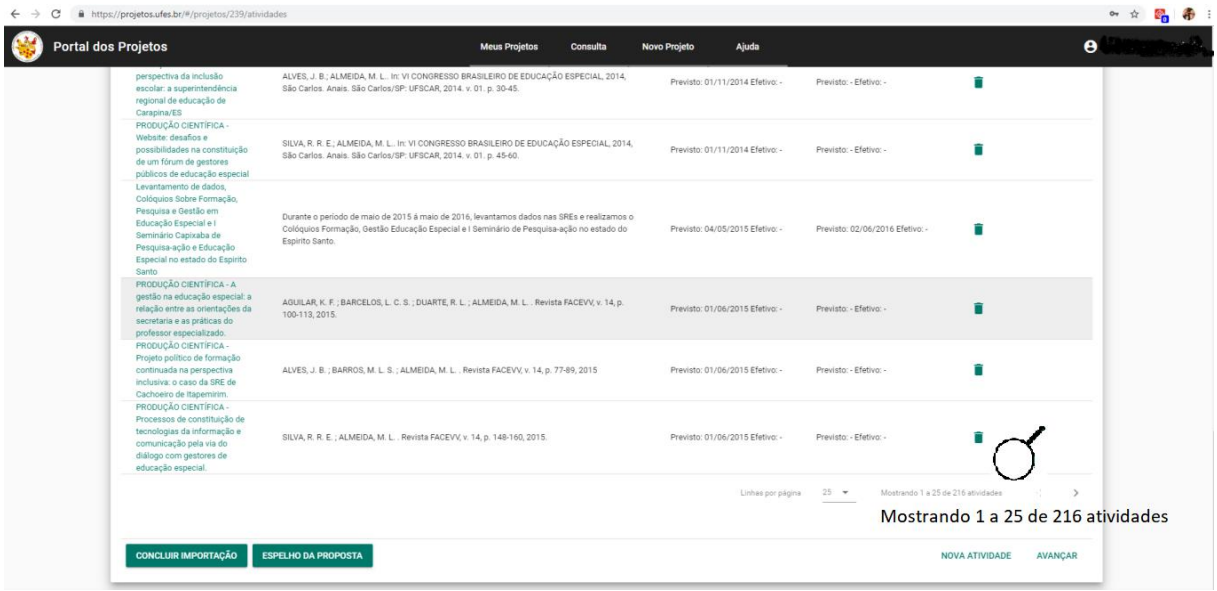
Vemos no Quadro 8 a configuração dos grupos de estudo-reflexão e a sua abrangência como formadores de profissionais da educação, conforme enuncia

Franco (2018, p. 11) no prefácio da obra organizada pela coordenação do Grufopees *Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco*.

> Na aproximação com o GRUFOPEES ao longo dos últimos anos, pude observar a seriedade e o compromisso do grupo de pesquisa em prol da inclusão escolar de forma justa, ampla e emancipatória. Neste processo fui percebendo o empenho dos pesquisadores em construírem pesquisas verdadeiramente colaborativas, articulando pesquisa/ensino e extensão e aproximando os espaços da educação básica pública com a Universidade, tecendo redes de pesquisadores, quer nas escolas campo, quer na universidade.

Assim, as produções do Grufopees, pelos registros da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx), ultrapassam duas centenas, com artigos em periódicos, seminários, congressos, colóquios, TCCs e outros, abrangendo as esferas municipais, estaduais, nacionais e internacionais. Um recorte na tela da plataforma mostra esse volume (Figura 1).

Figura 1 – Portal dos projetos – registro do quantitativo de produções



Fonte: Disponível no *site* https://projetos.ufes.br/#/inicio.

Vemos, no canto inferior direito da imagem, o registro de 216 atividades lançadas na plataforma para o projeto “Formação continuada de profissionais no estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em educação especial”. Nesse contexto de produções, concordamos com Givigi e Alcântara (2018, p. 104) quando afirmam:

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

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

Tais produções tiveram crescimento com a pesquisa intitulada “Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão de Educação Especial: a região sul do estado do Espírito no período de 2013-2017”, uma investigação que envolveu gestores de três regionais e os municípios a elas jurisdicionados, evidenciando em uma das regionais o desejo de construção de uma proposta de política pública para formação continuada. Os gestores, ao construírem propostas para a formação continuada dos profissionais de suas redes de ensino, desenvolvem sua própria formação, considerando o processo de autorreflexão organizada:

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

No sentido contributivo da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o relato das autoras traz a importância da pesquisa no que tange à transformação social no processo emancipatório dos participantes, pela compreensão e reflexão, quando buscam políticas públicas ininterruptas para o município.

A preocupação em produzir novos/outros conhecimentos pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica leva os pesquisadores do Grufopees em direção aos pressupostos teórico-metodológicos da teoria crítico-emancipatória do agir comunicativo em Habermas (2012) e à colaboração entre pesquisadores e participantes de Carr e Kemmis (1988).

Almeida, Barros e Alves (2018) argumentam que a mediação teoria-prática nos grupos autorreflexivos é alicerçada pelas contribuições da teoria habermasiana. Quando “[...] discutimos a Teoria do Agir Comunicativo, atentamo-nos também para [...] os conflitos [que] surgem da distorção da comunicação, do mal-entendido e da incompreensão, da insinceridade e da impostura [...]” (HABERMAS, 2004, p. 122).

> Esses conflitos, gerados por via das relações sociais, se materializam como desafios a serem superados por intermédio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, sendo este o movimento disparador de rupturas ideológicas diante da prática social que vem a construir novos conhecimentos (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 122).

Nessa perspectiva, as autoras trazem para a discussão com gestores-pesquisadores uma metodologia que possa contribuir para os processos formativos, potencializando caminhos para reflexões que surgem no movimento de repensar políticas educacionais públicas.

As parcerias entre Universidade e redes de ensino para a construção de políticas na perspectiva da inclusão escolar, pela via da formação continuada dos profissionais da educação, realizadas com alguns municípios do Espírito Santo no âmbito do Grufopees, que busca essa elaboração pelo diálogo e colaboração entre os pares, são assim registradas:

> [...] no segundo semestre de 2017, três (3) integrantes que compõem a gestão da Secretaria Municipal de Educação buscaram a coordenação da pesquisa sobre formação de professores na universidade, apresentando como demanda inicial planejar, em parceria, uma proposta para construção de um programa de formação de professores da rede municipal de ensino, contemplando o diálogo com todos os segmentos e etapas. Dessa forma, as gestoras apresentaram como objetivo articular um processo de formação continuada de gestores e professores da rede municipal de ensino, associado à sistematização de documento normativo (MARATAÍZES, 2015). Assim, um novo projeto de pesquisa-ação, na perspectiva colaborativo-crítica, foi constituído, a partir das demandas das gestoras do município (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2019, p.145).

Desse modo, os processos formativos ganham a força de uma estratégia que visa à mudança/transformação em contexto. Almeida e Caetano (2015) tomam como referência um grupo de gestores públicos de Educação Especial do sul do Espírito Santo, em um processo de constituição gradativo que se iniciou em outros processos de pesquisa e em outros momentos formativos, para dizer:

> Desse processo vivido muitas possibilidades foram constituídas, outras vislumbradas para a efetivação dos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. Sobretudo, era fato que a construção de políticas públicas deveria realmente basear-se na cooperação entre municípios e Estado, e para isso seria preciso uma colaboração efetiva entre os gestores e mais profissionais. Como vínhamos atuando diretamente com os gestores da região sul do Estado, trilhamos o caminho de prosseguir com o processo de construção de conhecimentos sustentado por um paradigma da ação comunicativa, em que o conhecimento é constituído de forma intersubjetiva como nos propõe Habermas (1987), que buscamos novas respostas para novas perguntas. (ALMEIDA; CAETANO, 2015, p. 4).

Os movimentos das pesquisas de formação são vividos pelos grupos diante dos desafios e das possibilidades de conceber, na perspectiva inclusiva, práticas que sustentem a sua construção. Os autores relatam:

> A pesquisa-ação possibilitou à escola se configurar como um lugar de aprendizado pelo trabalho, no qual se estuda, pesquisa, discute e se reflete sobre os alcances e limites das ações, contemplando e compreendendo os movimentos que constituem essas ações (EFFGEN; SILVA, 2018, p. 150).

> Assim, esse processo formativo de formação em sua linha contra-hegemônica tem possibilitado a presentificação, a partir de seus praticantes, de toda uma realidade obscura de relações, de percepções e de valores que concretamente compõem um dia a dia nas escolas, a partir do que podemos acessar os movimentos instituintes/instituídos da educação especial (KUSTER; ASTORI; BASTOS, 2018, p. 222).

Assim, ressaltamos que as pesquisas desenvolvidas pelo Grufopees destacam a potência de grupos autorreflexivos (CARR; KEMMIS, 1988) na construção de propostas e ações políticas de formação continuada nos municípios capixabas, vindo ao encontro do que propomos nesta pesquisa, corroborando outros estudos já realizadas por autores, como Alves (2017), Bento e Silva (2015), Honorino (2016) e Silva (2014), que, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, evidenciam as contribuições dessa prática investigativa na formação continuada dos profissionais da educação e na construção de propostas de política pública para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Desse modo, os movimentos constitutivos de processos formativos em âmbito do grupo estudo-reflexão adquirem força. Numa “[...] conduta de luta política fica claro o processo de emancipação que tem sido trilhado durante o percurso do grupo de estudo-reflexão e sua visão do que é ser enquanto gestor municipal de Educação Especial” (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 129)

Bueno (2018) apresenta um levantamento sobre grupos de pesquisa, abrangendo todo o território brasileiro, no período de 1993 a 2017, numa investigação intitulada “Os grupos de pesquisa do CNPq como uma das expressões da produção científica no campo da Educação Especial”. Apura, em uma primeira amostra (nome do grupo, linha de pesquisa, palavra-chave, repercussões – Educação Especial ou Educação Inclusiva), 260 títulos, distribuídos em sete IESs, evidenciando um crescimento expressivo no período; predominância das instituições públicas; relação pesquisa/política; internacionalização; implicações dos termos utilizados (inclusão) e

áreas de conhecimento. Em uma análise superficial dos dados do autor, podemos verificar que há um movimento que busca fazer ciência pela ação grupal, uma forma positiva que vai ao encontro de pressupostos habermasianos em que “[...] uma sociedade cientificada só poderia constituir-se como sociedade emancipada, na medida em que a ciência e a técnica fossem mediadas pelas cabeças dos homens juntamente com a prática vital” (HABERMAS, 2009, p. 127).

Ao participarmos do Grufopees desde a sua constituição, interessamo-nos cada vez mais pelas relações intersubjetivas dos grupos de investigadores que visam ao avanço da ciência pela pesquisa-ação colaborativo-crítica na intencionalidade firme da emancipação de todos.

No próximo capítulo, apresentamos aspectos da Teoria da Ação Comunicativa que sustentam a constituição de nossa metodologia. Em seguida, abordamos a pesquisa-ação em seu processo histórico de constituição e a contribuição da concepção de autorreflexão crítica que norteia a perspectiva desta pesquisa.

4 DIALOGANDO COM JÜRGEN HABERMAS NO PERCURSO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

> Participantes de uma argumentação têm de pressupor de maneira geral que a estrutura de sua comunicação, em virtude de traços que cabe descrever de maneira puramente formal, exclui toda coação (quer ela atue a partir de fora sobre o processo de entendimento mútuo, quer se origine dele), exceto a coação do melhor argumento (o que implica também a desativação de todos os motivos, exceto o da procura cooperante pela verdade).
>
> *Habermas* (2012).

Abordamos, neste capítulo, noções teóricas que subsidiam as reflexões desta pesquisa. Incialmente, fazemos uma breve apresentação do filósofo Jürgen Habermas. Em seguida, trazemos aspectos da Teoria da Ação Comunicativa que sustentam a constituição de nossa metodologia, assim como nossa compreensão dos diálogos e argumentos acerca dos pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação. Depois, apresentamos a pesquisa-ação em seu processo histórico de constituição e a contribuição da concepção de autorreflexão crítica habermasiana a essa perspectiva de pesquisa.

Sobre a epígrafe, destacamos que ela sintetiza o recorte que extraímos da Teoria do Agir Comunicativo, cuja argumentação nos orienta nesta pesquisa. Não buscamos um aprofundamento, mas, sim, um investimento reflexivo para compreender o lugar da relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor no contexto da formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão, com vistas a fornecer novas respostas e explicações teóricas capazes de lidar com a crescente complexidade da vida em sociedade.

O estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências – a epistemologia – fundamenta o processo de produção de conhecimentos, e sua tarefa principal consiste na reconstrução racional do conhecimento científico. A epistemologia é a *ciência da ciência*, a *filosofia da ciência*. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Ela é a teoria e o estudo do conhecimento. Transformou-se numa área relevante para a ciência e para a filosofia, motivo pelo qual pensadores e intelectuais têm dedicado parte de seu tempo para refletir sobre esse tema complexo e amplo (TESSER, 1994), dentre eles o filósofo Jürgen Habermas.

Jürgen Habermas é um dos maiores, senão o maior filósofo e sociólogo vivo da Europa – assim referenciado pela mídia na atualidade. Ao contrário da maioria dos cientistas sociais alemães, que se abstêm de julgar ou condenar os conflitos na Alemanha e no mundo, Habermas sempre se pronunciou sobre eles. Também reconhecido como um dos maiores pensadores das ciências humanas, sua contribuição para a educação, sua noção de ação comunicativa, é utilizada para defender, na escola e na universidade, a interdisciplinaridade, contra a ideia positivista de separar as disciplinas em compartimentos estanques.

> O pequeno defeito de articulação de Habermas não impediu que ele falasse um alemão fluente e inteligível. Fiquei impressionado com sua empatia, sua atenção aos argumentos do interlocutor. A capacidade comunicativa, para ele, é um atributo pessoal, antes de ser um conceito teórico (ROUANET, 1995).[17]

O filósofo e sociólogo alemão é conhecido por sua "ética da discussão", na qual o diálogo em si é mais importante do que o convencimento do interlocutor. Habermas é hoje um dos maiores pensadores das ciências humanas. Para ele, o diálogo e a busca de estruturas racionais subjacentes às disciplinas são atitudes que podem enriquecer todos os campos do conhecimento. Na política, sua teoria é base para alternativas à democracia representativa, modelo que passa a ser cada vez mais contestado por eleitores que não se sentem representados pelos políticos e governantes. A defesa de outras formas de participação política, como comitês e audiências públicas, resgata, ainda que parcialmente, aspectos da democracia direta e dos plebiscitos, comuns na Antiguidade.

Nascido em Düsseldorf, Alemanha, no dia 18 de junho de 1929, Jürgen Habermas, durante sua juventude, já se interessava por questões sociais. Estudou Filosofia, Literatura Alemã e Economia nas Universidades de Göttingen, Zurique e Bonn. Em 1954, sua preocupação com as questões políticas aparece em sua tese de doutorado, intitulada "Estudante e política", uma pesquisa empírica sobre a participação estudantil na política alemã.

Passou a escrever como *freelance* para jornais alemães, e seus textos chamaram a atenção do filósofo Theodor W. Adorno, um dos fundadores da Escola de Frankfurt de

---

[17] Entrevista concedida a Sergio Paulo Rouanet, em 30/4/1995. Disponível no *site* http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/30/mais!/5.html.

Teoria Crítica, juntamente com Max Horkheimer. Em 1956, Habermas foi convidado por Adorno para trabalhar como seu assistente no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt e o influenciou com sua análise crítica da sociedade.

Devido à aversão de Max Horkheimer, então diretor do Instituto, ao jovem de orientação marxista e politicamente engajado, Jürgen mudou-se para Marburg, onde obteve sua livre-docência com a tese intitulada “Mudanças estruturais do espaço público”. Em 1964, retornou a Frankfurt e assumiu a direção do Instituto de Pesquisas. Em 1968, transferiu-se para os Estados Unidos, onde lecionou na *New School for Social Research* de Nova Iorque. Entre os anos de 1971 e 1980, dirigiu o Instituto Max Planck de Starnberg, na Baviera. Em 1981, publicou Teoria da Ação Comunicativa, em que trata dos fundamentos da teoria social, da análise, da democracia, do Estado de Direito e da política contemporânea, especialmente da Alemanha. Foi uma tentativa de restabelecer a relação entre o socialismo e a democracia. Em 1983, Habermas transferiu-se para a Universidade Johann Wolfgang Von Goethe, em Frankfurt, onde conquistou a cátedra de Filosofia, permanecendo ali até sua aposentadoria, em 1994. Recebeu diversos prêmios e distinções, entre eles o Prêmio Cultural de Hessen, em 1999, e o Prêmio da Paz do Comércio Livreiro Alemão, em 2001.[18]

De acordo com o jornal *El Pais*, Habermas vive hoje na Alemanha.

> Ao redor do lago de Starnberg, a 50 quilômetros de Munique, se amontoam sucessivas fileiras de chalés de estilo alpino. A única exceção às esmagadoras doses de melancolia, madeira escura e flores nas sacadas surge na forma de um bloco branco e compacto de cantos suaves, com janelas grandes e quadradas como única concessão à sobriedade. É o racionalismo feito arquitetura no país da Heidi. A Bauhaus e sua modernidade raivosa no meio da Baviera eterna e conservadora. Uma minúscula placa branca sobre uma porta azul confirma que ali vive Jürgen Habermas (BORJA HERMOSO, 2018, s/p).

As principais obras traduzidas para o português estão apresentadas no Quadro 9, em ordem cronológica de ano.

[18] Disponível no *site* https://www.ebiografia.com/jurgen_habermas/

Quadro 9 – As obras de Jürgen Habermas em Português

Ano	***Título***
1962	Mudança estrutural da esfera pública
1968	Conhecimento e interesse
1971	Teoria e práxis: estudos de filosofia social
1974	Técnica e ciência como ideologia
1981	Teoria do agir comunicativo – volumes 1 e 2
1983	Consciência moral e agir comunicativo
1985	O discurso filosófico da modernidade
1992	Entre fatos e normas
1996	Inclusão do outro: estudos de teoria política
1998	A constelação pós-nacional: ensaios políticos
2006	O ocidente dividido

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vimos, as primeiras publicações de Habermas são da década de 1960 e passam por diversas fases: a práxis, o conhecimento, a ação comunicativa propriamente dita, a ética e o direito. Sua crítica ao reducionismo na racionalidade moderna resulta de uma sociedade instrumentalizada, administrada, com foco no positivismo nas ciências sociais. Nasceu daí "A teoria crítica da sociedade". Ao longo de sua carreira, Habermas buscou oferecer bases sólidas para as ciências sociais, de forma a assumir a responsabilidade com a "evolução social" – processos de aprendizagem decorrentes, a princípio, da integração simbólica do *mundo da vida*, ou seja, de processos de interação linguística, ressaltando que tais abordagens são compatíveis com o Estado Democrático de Direito, não com ações revolucionárias (ZASLAVSKY, 2010).

Desse modo, importa-nos refletir, nesse contexto, sobre como construir ações para formação continuada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, saindo da lógica positivista, rompendo com limitações sociais estruturalmente impostas, baseados em processo de reflexão que requer a participação do pesquisador na ação social em estudo, ou seja, em que os participantes se tornem pesquisadores ativos do processo vivido.

Habermas admite que a autorreflexão e a *autocompreensão* podem ser distorcidas pelas condições sociais. Então a realização da capacidade racional de *autoemancipação* dos seres humanos só ocorrerá mediante uma ciência social crítica,

capaz de elucidar essas condições e de revelar como elas poderiam ser eliminadas (CARR; KEMMIS, 1988).

Com base na crítica aos dogmatismos da ciência social (positivismo, objetivismo, tecnicismo, entre outros), Habermas postula que cada um dos interesses constitutivos do conhecimento assume forma em um modo particular de organização social aos quais os conceitos estariam subordinados – os interesses técnico, prático, emancipatório –, chamando atenção para o reducionismo vigente no conhecimento apenas técnico. Tal posicionamento gerou muitas críticas, com impactos sobre a ideia de autorreflexão centrada no interesse pela emancipação, pressupostos que trazemos para nossa discussão (SIEBENEICHLER,1994).

As críticas recebidas foram apresentadas e assumidas publicamente no lançamento das obras “Teoria e práxis: estudos de filosofia social”, em 1971, na introdução de “Conhecimento e interesse” e, em 1973, no posfácio, as quais deram à teoria habermasiana um novo contorno metodológico, que permanece, em linhas gerais, até os dias atuais. Assim, Habermas desistiu da epistemologia ou teoria da ciência e passou a dar fundamentação **crítica às ciências sociais**, investindo na linguística e na vertente pragmática, resultando daí materiais de cunho pragmático preparatório e a sua grande obra, em 1981, Teoria da Ação Comunicativa (ZASLAVSKY, 2010).

Almeida (2010, p. 33) esclarece que Habermas “[...] persiste na aproximação entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro”, e assim amplia o nosso entendimento ao refletir sobre a racionalidade crítica nos processos de pesquisa-ação em que pesquisadores buscam novos modos de formação continuada para profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar.

Desse modo, questionamos: *Considerando a inclusão de alunos PAEE na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES, em que medida a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode contribuir para a construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação?*

Assim, a *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*, obra em que nos apoiamos teoricamente para sustentar esta pesquisa por seus

conceitos de *racionalidade comunicativa, mundo da vida* e *inclusão do outro*, é contextualizada e tem tais conceitos esclarecidos no próximo subcapitulo.

4.1 TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

A Teoria do Agir Comunicativo – *Theorie dês Kommunikativen Handelns* –, obra composta de dois volumes, foi desenvolvida por Jürgen Habermas em uma exaustiva revisão das teorias da ação, da sociedade e da racionalidade. Nela o autor dialoga com os clássicos dessa área. É constituída por quatro eixos temáticos: fundamentação de um conceito de racionalidade comunicativa que serve de base e princípio norteador; dicotomia entre agir estratégico ou instrumental e agir comunicativo; elaboração de uma nova teoria da ordem social com primazia do agir comunicativo; contraposição entre mundo da vida e sistema (SIEBENEICHLER, 2012).

Trata-se de obra considerada de maior importância do autor e tem relevância sem precedentes dentro do contexto de qualquer regime que pretende ser democrático. Habermas sugere um modelo ideal de *ação comunicativa* e *democracia deliberativa*[19], no qual as pessoas interagem através da linguagem, se organizam em sociedade e procuram o consenso de forma não coercitiva (MEDEIROS, 2014).

No prefácio da primeira edição (2012, v. 1), Habermas afirma que a obra foi escrita ao longo de quatro anos e desenvolve "[...] o conceito fundamental de agir comunicativo, abrindo caminho para três complexos temáticos ligados entre si [...]" (HABERMAS, 2012, p. 10, v. 1): o conceito de racionalidade comunicativa; o conceito de sociedade em dois níveis, a saber, "mundo da vida" e "sistema", e, por fim, uma teoria da modernidade que "[...] deve possibilitar uma conceitualização do contexto social da vida que se revele adequada aos paradoxos da modernidade" (HABERMAS, 2012, p. 11, v. 1).

[19] Uma das formas de exercício da democracia participativa é a chamada democracia deliberativa, para enfatizar os diferentes processos de participação pública na tomada de decisões, durante a fase de deliberação. Nesse cenário da deliberação participativa, a sociedade civil organizada representa um papel central como interlocutora das autoridades públicas (MEDEIROS, 2014).

A Teoria da Ação Comunicativa tem como premissa a ideia de que os homens são capazes de ação. Assim, utilizam-se da linguagem para se comunicar com seus pares, buscando chegar a um entendimento. Como princípio base da razão comunicativa, a linguagem constitui o meio através do qual as interações sociais se dão no mundo da vida. Portanto, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de se expressar, os quais, por meios verbais ou não, estabelecem uma relação entre si.

Longhi (2005), ao analisar *O que torna a razão comunicativa possível é o médium linguístico,* esclarece que, para nos comunicarmos, a única alternativa é a linguagem; sem ela, não há nem conhecimento, nem acesso ao mundo, e argumenta com a citação habermasiana:

> Como tradição cultural, a linguagem entra na ação comunicativa, pois só as significações intersubjectivamente válidas e constantes, que se obtêm da tradição, facultam orientações com reciprocidade, isto é, expectativas complementares de comportamento. Assim, a interação depende das comunicações lingüísticas que se tornam familiares. E também a acção instrumental, logo que como trabalho social aparece sob a categoria do espírito real, está inserida numa rede de interações e depende, portanto, por seu lado, das condições marginais comunicativas de toda cooperação possível (HABERMAS, 2001, *apud* LONGHI, 2005, p. 16).

Assim, a linguagem tem um sentido comunicativo. A razão mediada linguisticamente se dá pela via das relações intersubjetivas, aberta ao diálogo, as argumentações racionais buscando o alcance do entendimento. Dessa forma, um sujeito solitário não terá como agir comunicativamente, visto que a comunicação é concebida como um ato intrinsecamente intersubjetivo. Nesse sentido, a Teoria do Agir Comunicativo só pode ser fundada sobre as estruturas da **linguagem natural**, capaz de produzir uma racionalidade baseada em uma compreensão intersubjetiva, chancelando o conceito de agir comunicativo como a interação de pelo menos dois sujeitos capazes de se expressar através da linguagem.

Para Habermas (2012), um **agir comunicativo** tem como fundamento uma razão comunicativa, e o emprego tanto do termo “racionalidade” quanto do termo “saber” tem por objetivo a noção de ação, de onde resulta a ideia de uma “ação comunicativa”. O conceito de racionalidade está relacionado ao conceito de saber, um saber que se estrutura em proposições e representações sob a forma de enunciados e, ao exteriorizar verbalmente uma proposição, manifesta-se de maneira explícita. Assim,

racionalidade comunicativa é aquela na qual os participantes da ação comunicativa superam suas concepções subjetivas para um modo de compreensão intersubjetivo.

Para Habermas (2012), são racionais os sujeitos capazes de agir e falar, e não se enganam quanto a fatos e relações entre meio e fim. Chama de racional a quem faz uma asserção e é capaz de fundamentá-la diante de um crítico, apresentando suas evidências devidas; àquele que segue uma norma vigente e se mostra capaz de justificar seu agir em face de um crítico, explicando a situação de acordo com expectativas comportamentais legítimas; ao que exterioriza de maneira sincera um desejo, um sentimento ou um estado de espírito; ao que revela um segredo ou um ato qualquer; ao que dá a certeza de uma vivência revelada e tira consequências práticas de tudo que sustenta, comportando-se de forma consistente a partir do que foi revelado a alguém.

Assim, a *racionalidade comunicativa* baseia-se na necessidade de os sujeitos reunirem-se e interagirem com seus pares e tentarem chegar ao entendimento dando voz a todos os participantes dos atos de comunicação, mediando seus interesses como iguais, coordenando suas ações através do diálogo sincero, no qual todos são ouvidos e predomine o interesse objetivo do grupo.

Desse contexto, emerge o que é considerado por Habermas como inerente à prática comunicativa cotidiana, que é a prática argumentativa – a argumentação como instância de apelação que possibilita dar continuidade às *ações comunicativas*. Considera o autor que a ***argumentação*** é o [...] tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos (HABERMAS, 2012, p. 48).

A partir dessas noções, traz-se a reflexão do agir comunicativo para o grupo de pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores, que buscam, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, apoiados no discurso e no consenso, através da autorreflexão organizada, novas/outras possibilidades de formação continuada para os profissionais da educação do município de Marataízes-ES.

Na análise das ações realizadas pelo grupo (pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores), além do conceito de argumentação, é necessário compreender o conceito da pretensão de validade, entendendo a racionalidade como

uma disposição dos sujeitos para falar e agir, exteriorizando modos de comportamento para os quais existem boas razões, demandando, assim, uma forma *ambiciosa* e *precisa* de comunicação para cumprir os pressupostos da argumentação. Os tipos de argumentação são explicados no Quadro 10.

Quadro 10 – Tipos de argumentação

Grandezas / ***Referenciais Forma de Argumentação***	***Exteriorizações problemáticas***	***Pretensões de validade controversas***
Discurso teórico	Cognitivo-instrumentais	Verdade de proposição; eficiência de ações teleológicas
Discurso prático	Moral-práticas	Correção das normas de ação
Crítica estética	Avaliativas	Adequações de padrões valorativos
Crítica terapêutica	Expressivas	Veracidade de expressões
Discurso explicativo	----	Compreensibilidade ou boa formulação de construtos simbólicos

Fonte: Habermas (2012, p. 57).

Para Habermas (2012), a pretensão de validade manifesta-se por um falante diante de, no mínimo, um ouvinte, podendo ser do tipo descritivo, normativo, avaliativo ou explicativo. É validada e questionada pelos ouvintes a partir da forma como é diferenciada.

Silva e Carvalho (2014) apresentam um quadro com as características principais dos tipos de pretensão de validade e da fundamentação necessária à compreensão dos seus significados, colaborando para o nosso entendimento (Quadro 11).

Quadro 11 – Tipos de pretensão de validade

Tipos de pretensão de validade	***Características principais***
Descritivo	A fundamentação dos enunciados descritivos significa a comprovação de existência dos estados das coisas.
Normativo	A fundamentação dos enunciados normativos significa a comprovação da aceitabilidade das ações ou das normas para as ações.
Avaliativo	A fundamentação dos enunciados avaliativos significa a comprovação das condições de preferência dos valores.
Explicativo	A fundamentação dos enunciados Explicativos significa a comprovação de que expressões simbólicas são realmente geradas.

Fonte: Silva e Carvalho (2014, p. 90)
Nota: Adaptado de Habermas (2012, p. 85).

Conforme argumenta Pinto (1995), o fato de as pretensões de validade serem suscetíveis à crítica por meio de procedimentos reconhecidos intersubjetivamente é o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística. Elas podem ser confrontadas somente por três critérios de alcance universal, em um processo de comunicação mediado linguisticamente, a saber: veracidade da afirmação, correção normativa, autenticidade e sinceridade.

A concepção de pretensão de validade e a argumentação presentes na ação comunicativa guiaram as discussões e análises na constituição da relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor em todo o movimento ocorrido nos encontros, reuniões e estudo-reflexão no espaço da Universidade sob a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

4.2 MUNDO DA VIDA

O mundo da vida é o ponto forte da nossa análise, visto que constitui um pano de fundo para o *agir comunicativo*, ocupando posição central na coordenação e estabilização da ação social, um horizonte para situações de fala e uma fonte de interpretações para os atores agirem comunicativamente. Na teoria de Habermas, o conceito de *mundo da vida* "[...] é uma separação dos três aspectos do universo da existência do mundo dos sujeitos" (SILVA, 2001, p. 7). Como resultado da fragmentação desse universo, temos um mundo objetivo, um mundo social e um mundo subjetivo.

Na relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, apreender o conceito de *mundo da vida* torna o entendimento sobre o processo social, ao qual a pesquisa remete, mais real, pois favorece compreender as ações sociais em que "[...] o ator pode intervir orientado por um fim – [e] tem de valer da mesma maneira para o próprio ator e para qualquer intérprete de suas ações" (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 197).

Podemos entender, então, que tudo aquilo que permeia o ambiente onde acontecem as ações da pesquisa é o *mundo da vida,* e ele é dividido em três componentes estruturais: cultura, sociedade e pessoa. Entendemos *cultura* como o estoque de

conhecimentos no qual os atores se suprem de interpretações, quando buscam a compreensão sobre algo no mundo; *sociedade,* como as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas relações no grupo social; e *pessoa,* como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade (PINTO, 1995).

Nota-se que a cultura se afigura como repositório do saber implícito em cada diálogo, podendo variar de uma sociedade para outra – daí a teoria de a ação comunicativa não pretender ser universal, mas adequar-se à particularidade de cada contexto.

Compreender os espaços onde as interações comunicativas e democráticas entre pesquisadores e participantes acontecem, sob a luz da pesquisa-ação, torna-se momento propício na constituição de relações entre os envolvidos durante o processo de pesquisa para o entendimento e a busca de acordos necessários em alguns momentos da investigação, que se dão na dialética entre pesquisa e ação (ALMEIDA, 2010).

4.3 INCLUSÃO DO OUTRO

Já no prefácio da obra *Die Einbeziehung des Andersen – studien zur politischen tehori*" (A inclusão do Outro: estudos de teoria política), Habermas declara que formulou alguns princípios básicos quando da elaboração dos seus estudos sobre a Teoria da Ação Comunicativa, "[...] de modo que eles constituíssem uma perspectiva para condições de vida que rompesse a falsa alternativa entre 'comunidade' e 'sociedade', prevendo que dessa forma o entendimento sobre a moral e o direito resultasse em 'um universalismo dotado de uma marcada sensibilidade para as diferenças'" (HABERMAS, 2002, p. 7).

O universalismo proposto por Habermas é capaz de fundamentar uma comunidade construtiva, não apenas "[...] um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um", mas que signifique uma "[...] abertura diante de todos e para todos" (HABERMAS, 2002, p. 8).

Desse modo, para Habermas (2002), o conceito de *inclusão*, não como um aprisionamento dentro de si mesmo e um bloqueio perante o alheio, mas, sim, como

a *inclusão do outro*, diz respeito ao significado de que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos os indivíduos, principalmente aos que são diferentes aos olhos dos outros e desejam continuar sendo diferentes.

O pensamento do autor sobre *inserção* significa que tal ordem política se mantém aberta para incluir também os marginalizados, sem confiná-los à uniformidade da comunidade homogênea de um povo. Para isso, é significativo o princípio da voluntariedade, de acordo com o qual todos estão dispostos a conviver pacificamente, excluindo as diferenças culturais e, consequentemente, a motivação de conflitos (HABERMAS, 2002).

Procuramos, na ideia de *inclusão* proposta por Habermas (2002), com os sujeitos desta pesquisa, compreender os dilemas e lutas diárias por democracia e liberdade daqueles que se empenham por seu direito no espaço privado e público, na interação com a alteridade e entre o individual e o coletivo como dimensão universal, na busca por justiça no cotidiano, diante das complexas relações com o outro.

Os conceitos e noções apresentados são subsídios que observamos no decorrer da pesquisa. Nos estudos que problematizam os processos de formação continuada para profissionais da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, pelos princípios téorico-espistemológicos e pela dinâmica de compreender e transformar a realidade, sustenta a relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, evidenciando na ação o processo de construção de conhecimentos na pesquisa-ação.

Almeida (2010), com quem concordamos, considera que pensar a produção do conhecimento científico pela via da pesquisa-ação, apoiados em processos argumentativos e dialógicos, conduz a pesquisa educacional à superação do caráter cientificista do conhecimento, possibilitando propor outras formas de cooperar para diferentes linhas do conhecimento, buscando o entendimento mútuo entre diferentes sujeitos, refletindo em outros modos mais efetivos a inclusão do outro.

4.4 PESQUISA-AÇÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Apresentamos, neste quarto subcapítulo, a constituição histórica da pesquisa-ação e suas principais perspectivas teórico-epistemológicas.

O termo “pesquisa-ação” foi cunhado pelo estudioso Kurt Lewin[20], que a descreveu como uma forma de investigar os efeitos ou resultados de várias ações, cujo objetivo seria promover a mudança da própria condição social. A ele cabe também o reconhecimento de compreender a possibilidade de o pesquisador interagir e interferir no seu ambiente de investigação, sem privá-la da ação necessária para resolver um problema e sem afastar o pesquisador do objeto de estudo. É uma característica da pesquisa-ação promover autonomia e dar mais poder ao pesquisador em examinar sua prática profissional. Assim, contribui para a colaboração por meio de participação, a criação de conhecimento mediante a ação dos participantes e a viabilidade de mudança social (NAIDITCHF, 2010).

Historicamente, a pesquisa-ação originou-se nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, quando, incentivadas pelo governo, as empresas utilizavam técnicas de manipulação de comportamento, visando a melhorias organizacionais e produtivas. Essa perspectiva manipulatória foi transformada por Kurt Lewin ao realizar pesquisas sobre mudança de hábitos alimentares e de atitudes dos americanos perante grupos éticos minoritários, incentivando os sujeitos de seu estudo à participação e rompendo com a tradição da pesquisa experimentalista de laboratório. Assim, o autor propôs a pesquisa-ação sob os fundamentos da dinâmica de grupo, configurando-a como teoria e prática investigativa em 1948. Na sua proposição, a pesquisa-ação inspira-se nas transformações e nos novos elementos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa, devendo o pesquisador modificar a dinâmica somente com anuência explícita de todos os participantes. Nesse caso, dois papéis complementares se configuram para o pesquisador: o de pesquisador e o de participante do grupo. Pela transformação e participação em uma pesquisa, considera os processos formativos como consequência da ação (FRANCO; BETTI, 2018).

[20] Kurt Lewin (1890-1947), psicólogo alemão-americano, estudou em Freiburg, Munique e Berlim, onde se doutorou, em 1914, quando tomou parte na Primeira Guerra Mundial como oficial do exército alemão, trabalhando no Instituto Psicanalítico de Berlim. Em 1933, antes da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), refugiou-se nos Estados Unidos, pois era judeu.

Segundo Franco (2005), após a morte de Lewin, ocorrida em 1946, o entendimento inicial de pesquisa-ação foi sendo objeto de outras interpretações, que modificaram sua concepção original com realces positivistas para as quatro dimensões de pesquisa-ação: a diagnóstica, a participante, a empírica e a experimental, descaracterizando os processos integrativos existentes, produzindo, de um lado, múltiplas abordagens para essa forma de pesquisa e, de outro, desvirtuando-a em termos de suas raízes epistemológicas.

No contexto da pesquisa educacional, a pesquisa-ação, após a intervenção positivista, teve seu espaço fortalecido, pois buscavam-se formas de melhorar a prática docente e os resultados educativos. A metodologia pautava-se em uma ação em que se identificavam os problemas na escola, formulava-se uma hipótese de intervenção, que era aplicada pelos docentes, e avaliavam-se coletivamente as ações empreendidas. Dessa forma, só o pesquisador tinha o papel de investigador; os docentes eram meros participantes. A ideia de transformação da realidade permaneceu, porém relacionada a alguns aspectos pontuais julgados relevantes para o pesquisador. Contrapondo-se à proposta lewiniana da “espiral cíclica”, que permite readequações e alterações no rumo do processo “reflexão-ação-reflexão”, se deixar de existir, a pesquisa-ação torna-se uma mera ação pesquisada (FRANCO, 2005).

Os pressupostos teóricos da pesquisa-ação, em uma abordagem experimental, adquiriram muitos aspectos fragmentados durante a década de 1950 e modificaram-se, estruturalmente, a partir da década de 1980, quando absorveram, em seus pressupostos, a perspectiva dialética da realidade social, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, e assumiram como finalidade a melhoria da prática educativa docente (FRANCO, 2005). Assim, a ciência social crítica, aquela que serve ao interesse emancipatório pela liberdade e pela autonomia racional, é o alicerce científico que sustenta a pesquisa educacional.

Adotamos a pesquisa-ação e seus pressupostos epistemológicos e metodológicos pautada em Carr e Kemmis (1988), que sustentam suas principais características de pesquisa crítica, empregando o *método pesquisa de ação de Lewin* (informação verbal)[21]. Como sujeitos da pesquisa, em todos os momentos do processo, passando

[21] Prof. Carr – Study day sobre investigação-ação na Universidade do Minho em Braga, Portugal (maio de 2018).

pela negociação, planejamento, execução e avaliação da ação, sempre adotamos a tríade ação-reflexão-ação, fortalecendo o vínculo colaborativo entre os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-gestores.

Pelo viés epistemológico da pesquisa-ação na prática educacional, como estratégia para a formação profissional de docentes, Franco e Betti (2018) apresentam as principais vertentes teórico-epistemológicas, enfocando o retorno da pesquisa-ação em diferentes países, abordagens e épocas, conforme suas realidades políticas, as quais apresentamos no Quadro 12.

Quadro 12 – Vertentes epistemológicas na prática educacional

TRADIÇÃO	***TEÓRICO***	***TEMÁTICA DOCENTE***
Americana	Corey (1953)	Tendência positivista e manipulatória – orientada para treinamento de habilidades.
Britânica	Stenhouse (1994), Elliot (1991) e Aldeman (1976)	Autonomia no processo de tomada de decisões pedagógicas – orientada para o desenvolvimento profissional do docente.
Australiana	Carr e Kemmis (1986)	Perspectiva dialética – orientada para a formação do professor como intelectual crítico.
Latino-Americana	Freire (1972, 1982) e Fals Borda (1985, 1991)	Pesquisa participativa/militante – orientada para a socialização dos processos e partilha de saberes.
Brasileira (última década do século XX)	Pimenta (2005) e Franco (2016)	Perspectiva-dialética – orientada para o empoderamento profissional com a finalidade de o professor se tornar sujeito crítico-reflexivo de si e de suas práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Franco e Betti (2018, p. 18-19).

Assim, a partir do histórico do conceito da pesquisa-ação, retomamos o cenário da década de 1970, quando a pesquisa-ação retornou com foco na formação de professores, na resolução de problemas, incorporando finalidades políticas com o objetivo de conscientização das classes populares, ficando conhecida como “pesquisa participante”, momento em que toma o contorno de pesquisa na perspectiva formativa, pedagógica e colaborativa, que une a estrutura coletiva e participativa com consentimento e acordos partilhados coletivamente (FRANCO; BETTI, 2018).

Concordamos com Carr e Kemmis (1986) quando afirmam que as circunstâncias das pesquisas em educação devem retratar a realidade do vivido no aqui/agora social – nada predeterminado. Os autores contextualizam que

> [...] a abordagem da pesquisa educacional de acordo com a ciência social crítica rejeita a noção positivista de racionalidade, objetividade e verdade, pois vê a verdade como histórica e socialmente determinada, não como algo situado acima da história e as preocupações dos participantes, em situações sociais reais (CARR; KEMMIS, 1986, p. 161, tradução nossa).

Nesse contexto, a autorreflexão e a autocompreensão podem estar distorcidas pelas condições sociais, admite Habermas. Assim, a capacidade racional de autoemancipação dos seres humanos só será realizada por uma ciência social crítica, capaz de elucidar essas condições e de revelar como poderiam ser eliminadas. Dessa forma, a teoria crítica não é "crítica" apenas no sentido de manifestar uma discordância pública com disposições sociais contemporâneas, mas também no sentido de tentar destilar os processos históricos que distorceram sistematicamente os significados subjetivos (CARR; KEMMIS, 1988).

Para Carr e Kemmis (1988), a ciência social crítica busca aperfeiçoar a visão interpretativa, evidenciando, explicando e eliminando as causas que distorcem o autoentendimento. Os autores justificam a necessidade de que os atores educacionais (pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor) participem efetivamente das pesquisas, e de que os pesquisadores participem ativamente da realidade educacional investigada, desenvolvendo um entendimento sistemático das condições que moldam, limitam e determinam suas ações, para então serem capazes de se emancipar, agindo de maneira diferente. Esses contextos de explicação e entendimento seriam como momentos mediadores, e não como fins em si mesmos. Desse modo, os autores defendem uma pesquisa *para a* educação, ao invés de uma pesquisa *sobre a* educação, e consideram que a ciência educacional crítica teria como objetivo transformar a educação (SILVA, 2017).

O pesquisador participante, conforme proposto pelos autores que abordam os problemas de pesquisa originados na própria prática, considera que "[...] a investigação docente tem como propósito principal a reflexão e o desenvolvimento profissional mais do que a geração de conhecimentos para disseminar para além do cenário local" (ANDERSON; HERR, 2016, p. 20), não negando as produções que foram publicadas pelos sujeitos, mas acatando a pertinência de entendê-los como participantes ativos das investigações.

É nesse intento que conduzimos esta investigação, ao analisar as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na relação entre pesquisadores-acadêmicos e

pesquisadores-gestores para a formação continuada no município de Marataízes-ES, na perspectiva da inclusão escolar.

Argumenta Almeida (2010) que a pesquisa-ação, quando se alimenta do interesse emancipatório, assume os processos grupais de autorreflexão como estratégias imperativas do processo de pesquisa, com possibilidades de identificar as forças institucionais, educacionais e sociais que travam a mudança da realidade. A autora evidencia as bases teórico-epistemológicas assumidas para a pesquisa-ação:

> [...] o caráter emancipatório-crítico da pesquisa-ação, o potencial formativo desse tipo de investigação, a acepção à ideia de circularidade complexa e transdisciplinaridade, a análise institucional e a multirreferencialidade como fio condutor para a pesquisa-ação, a fenomenologia como método de investigação e a intenção de construção de uma "teoria da prática" (ALMEIDA, 2010, p. 122).

Carr e Kemmis (1986) preconizam o papel da pesquisa-ação como promotora de mudanças nas políticas e práticas institucionais que sustentam a educação, oferecendo subsídios que, através da interação entre pesquisadores e atores sociais envolvidos na situação investigada, contribuam para se obterem respostas e soluções capazes de promover a mudança de representações e a mobilização dos sujeitos para ações práticas. Definem a pesquisa-ação como

> [...] uma forma de investigação autorreflexiva feita em situações sociais pelos participantes, no sentido de aumentar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento sobre essas e sobre situações que essas acarretam (CARR; KEMMIS, 1986, p. 162, tradução nossa).

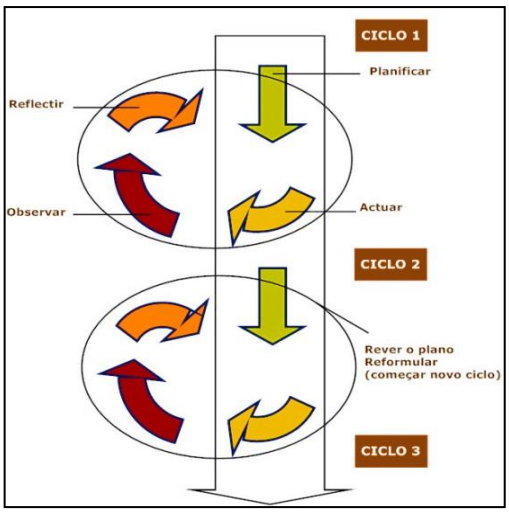
Dessa forma, a pesquisa-ação segue o modelo da espiral autorreflexiva de origem lewiniana, esquema que orienta esta pesquisa, na qual se considera a definição e o caráter da pesquisa-ação. O modelo proposto por Carr e Kemmis (1988) para a espiral autorreflexiva é direcionado concretamente ao contexto educativo em duas vertentes, nas quais o processo se apoia: a estratégica e a organizativa. A primeira traz a ação e a reflexão como postos-chave, enquanto a segunda reflete os aspectos da planificação/planejamento e da observação, fatores que interagem de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas. Além disso, integra quatro momentos: planificação/planejamento, ação, observação e reflexão. A cada um deles, simultaneamente, é direcionado um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação.

Os autores explicam o processo de uma investigação-ação em quatro fases, a saber:

> - O desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação.
> - O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento.
> - A observação dos efeitos da ação revestidos da necessária contextualização.
> - A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais (CASTRO, 2010, p. 14).

Seguindo as fases da investigação-ação proposta pelos autores, a Figura 2 ilustra esses ciclos.

Figura 2 – Os momentos da investigação-ação



Fonte: Kemmis (1989, *apud* CASTRO, 2010, p. 14).

Para Barbier (2007, p. 117), o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua "abordagem em espiral", significando que "[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação". Refletir de forma permanente sobre os resultados é a característica essencial do processo, pois a reflexão contínua sobre a ação demandada em espaços educativos e a melhoria das práticas, dos autoentendimentos e das situações e locais de trabalho formam sujeitos pesquisadores autocríticos de suas práticas.

Tripp (2005, p. 443) considera a pesquisa-ação "[...] como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática", sugerindo que a encaremos como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação. E afirma: a "[...] participação não é o único determinante do tipo de projeto de pesquisa-ação que se está executando: existe uma dialética entre escolha do tópico e participação,

variações que dão origem a diferentes modalidades de pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 456)". Esclarece ainda que, "[...] atualmente, a maioria das pesquisas é realizada em equipe; a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou de outro, estão envolvidos nela, e é colaborativa em seu modo de trabalhar" (TRIPP, 2005, p. 448).

Sobre a natureza de um projeto de pesquisa-ação, Tripp (2005) aponta cinco modalidades: a técnica, a prática, a política, a socialmente crítica e a emancipatória. O autor explica que identificar essas diferentes modalidades "[...] possibilita que se garanta um bom processo (TRIPP, 2005, p.459). Os conceitos de cada modalidade são apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Modalidades de pesquisa-ação

Modalidade	***Conceito***
Pesquisa-Ação Técnica	Constitui uma abordagem pontual na qual o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de prática para realizar uma melhora.
Pesquisa-Ação Prática	É diferente da técnica pelo fato de que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas.
Pesquisa-Ação Política	Refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações. Trabalha-se para mudar ou contornar o modo de agir dominante no sistema.
Pesquisa-Ação Socialmente Crítica	É uma forma de pesquisa-ação política que existe quando se acredita que o modo de ver e agir "dominante" do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado.
Pesquisa-Ação Emancipatória	É uma outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o *status quo* não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas também, numa escala mais ampla, para o grupo social como um todo.

Fonte: Tripp (2005).
Nota: Adaptado pela autora.

Nesse sentido, o caráter colaborativo da pesquisa-ação tem em Carr e Kemmis uma representação e uma compreensão mais coerentes, pois os autores fundamentam suas concepções na escola de Frankfurt: em Adorno, em Marcuse e sobretudo em Habermas. Contudo, ao recorrerem também à noção de crítica ideológica de Marx e à de processo de conscientização de Paulo Freire, ampliam essa base teórica, fundamentada e acabada da natureza e da prática educativa (BENEDITO, 1988).

Desse modo, pesquisas realizadas pela via da pesquisa-ação apresentam características que articulam princípios, fundamentos e procedimentos que

evidenciam a contribuição e o avanço teórico-metodológico do conhecimento na área da educação, principalmente no tange ao desenvolvimento profissional, e mostram a importância do seu caráter colaborativo.

Compreendemos, assim, que a produção de saberes educacionais se dá por meio da valorização da prática, a partir de ações e de reflexões coletivas, entendendo que, no âmbito da educação, a crítica é *para* a educação e não *sobre* a educação, e constitui uma possibilidade para atender na plenitude os profissionais da educação, de acordo com o contexto em que estão inseridos. Acreditamos no potencial da pesquisa-ação para a produção de novos/outros conhecimentos que possam gerar modelos de formação continuada para os profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar.

Reafirmamos que a escolha pela pesquisa-ação nesta investigação se ancora na condição de que, nos últimos anos, nos temos dedicado à construção do conhecimento sobre Educação Especial por intermédio dessa perspectiva, pelo viés colaborativo-crítico, como princípio para sustentar, epistemológica e metodologicamente, os processos investigativos. Significamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica em um processo em que autores e atores se alternam durante a pesquisa/investigação, promovendo “[...] uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o outro [...]” (ALMEIDA; BARROS, 2018, p. 267).

No próximo capítulo, a abordagem teórico-metodológica conduz os caminhos da investigação e revela as fases trilhadas pelos pesquisadores-gestores, pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-participantes.

5 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHOS DA PESQUISA

No atual contexto de mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais em que estamos inseridos, a formação continuada de professores se faz necessária, dadas as novas demandas da sociedade, uma vez que o conceito de educação se tornou mais abrangente do que o de simples transmissão de conhecimentos culturais. Assumimos, assim, a responsabilidade de suprir a lacuna de *novos modos de formação continuada* para os profissionais da educação, pela saturação do modelo atual (palestras e outros esquemas prontos) que pouco contribui para a transformação do profissional e sua emancipação. A ação comunicativa de emancipação social apoiada em princípios éticos e práticos para a formação humana pressupõe a interação, o entendimento e o consenso entre todos os envolvidos no processo.

Admitimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica e política, em sua acepção crítica, como possibilidade de concretização dessa outra lógica investigativa. Em sua natureza histórica de constituição, a pesquisa-ação, nas ciências sociais e humanas, tem evidências de sua diversidade conceitual, teórica, epistemológica e filosófica, o que contribui para a produção de conhecimentos com diferentes intencionalidades, ideologias e intenções sociopolíticas. Essa condição motiva-nos a produzir conhecimentos que atendam aos interesses educacionais de todas as crianças, jovens e adultos, incluindo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, sustenta-se no referencial teórico-metodológico da ciência social crítica de Habermas (2012) e em suas bases epistemológicas e metodológicas apoiada na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

A ciência social crítica é um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que estuda e a transformação dos participantes em investigadores. Nessas circunstâncias, a crítica depende dos significados e interpretações dos participantes; a proposição dos teoremas críticos deve basear-se na linguagem e na experiência de uma comunidade autorreflexiva e satisfazer os critérios de autenticidade e comunicabilidade (CARR; KEMMIS, 1986).

Os autores definem teoremas críticos como

> [...] proposições sobre o caráter e a conduta da vida social: por exemplo: "o aprendizado requer a participação ativa do aprendiz na construção e controle da linguagem e outras atividades de aprendizagem", ou "o ensino cooperativo só pode ser desenvolvido sob baixas condições de negociação contínua do conteúdo e das práticas da classe, através das quais o currículo é expresso". Nesse caso, o critério é que essas sentenças sejam verdadeiras, isto é, os teoremas críticos devem ser analiticamente coerentes e superar um exame à luz das evidências fornecidas em contextos relevantes. O exame da veracidade de tais proposições só pode ser realizado sob a condição de liberdade de expressão (CARR; KEMMIS, 1986, p. 161, tradução nossa).

Buscamos, também, nos pressupostos habermasianos do agir comunicativo, o conceito de argumentação, considerando a relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor nos processos de entendimento, em que todos devem assumir a validade nos processos discursivos e excluir toda coação, "[...], exceto a coação do melhor argumento" (HABERMAS, 2012, p. 61).

Cabral (2016, p. 887), na reflexão sobre educação e democracia no cenário brasileiro, em diálogo com Habermas, diz-nos que "[...] atuar, em qualquer caso, na formulação e implantação da legislação e das políticas públicas, promovendo a 'estruturação pedagógica' da educação nacional [...]", nos convoca a investigar situações que se "[...] constituam experiências comunicativas indissociáveis na realização do projeto moderno de emancipação" (CABRAL, 2016, p. 873).

Na condição de pesquisadora-acadêmica e com a intenção de *fazer com* os outros participantes da pesquisa, através da autorreflexão organizada, tomamos como princípio que, no

> [...] lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação cotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 24-25).

Buscamos, assim, a construção de conhecimentos com o outro. Motivada pela possibilidade de constituir uma comunidade intersubjetiva e autocrítica com base na fala argumentativa, apostamos em espaços discursivos com os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-gestores na busca pelo conhecimento e pela compreensão do contexto.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica como opção teórico-metodológica, conforme Carr e Kemmis (1988), constitui uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação. Por esse caminho, nos propomos analisar como a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode contribuir para a construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação, considerando a inclusão de alunos PAEE na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES.

Nessa perspectiva, por meio da participação, procuramos construir com os participantes da pesquisa argumentos sobre os atos de fala, com vistas a fundamentar pretensões de validade, levando em conta que o discurso é um momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido (HABERMAS, 2003).

5.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES

A Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES constituiu o campo investigativo para este estudo. Muitos dos encontros, reuniões e grupos de estudo-formação aconteceram no espaço da Secretaria de Educação e nas escolas da Rede. No capítulo 6, item 6.1, trazemos com maiores detalhes aspectos do Município e da Rede de Ensino.

Com base nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisadores e atores do contexto educativo. Assim, a pesquisa implicou a participação direta de pesquisadores-acadêmicos da Universidade (coordenadora do grupo de pesquisa, duas mestrandas e uma graduanda, bolsista de iniciação científica) e pesquisadores-gestores da Semed de Marataízes-ES (gestores de planejamento e projeto, de Educação Especial e da coordenação pedagógica). O envolvimento das pesquisadoras deu-se em todos os momentos do estudo, de forma ativa, em negociações, planejamentos, definição do problema de pesquisa e mediação dos grupos de estudo-reflexão.

Contamos, ainda, com os pesquisadores-participantes que compuseram o *Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva* e o *grupo Estudo-Formação* constituídos no percurso desta investigação. O quantitativo de participantes por função/cargo é apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 – Número de participantes do Grepmeei e do Estudo-Formação

Cargo/Função	***Grepmeei***	***Estudo-Formação***
Diretora	2	1
Graduanda	1	1
Professor Especialista	4	24
Mestranda	2	2
Pedagogo	3	4
Pedagogo / Semed	7	7
Professor Regente e Especialista	2	1
Professor Regente	2	14
Técnicos Semed	2	2
Total	***25***	***56***

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 MOMENTOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção dos dados, uma das técnicas que utilizamos foi a dos grupos focais – método de pesquisa que faz gerar dados por meio das interações grupais, ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (GONDIM, 2002).

Todavia, a nossa maior ênfase, nesta pesquisa, está na autorreflexão organizada, que "[...] exige a participação dos investigadores nas ações sociais que estudam, e, mais, que os participantes se convertam em investigadores" (ALMEIDA, 2010, p. 72), em cujos diálogos, discursos e falas levantamos os argumentos para análise dos dados, à luz dos referenciais teórico-epistemológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e do agir comunicativo (BARBIER, 2002, 2007; CARR; KEMMIS,1986, 1988; HABERMAS, 2012, respectivamente) e da produção de autores nacionais e estaduais que nos ajudaram a compreender o contexto pesquisado.

Inicialmente, recorremos à aproximação e ao diálogo com os participantes da pesquisa para permitir-lhes a participação e a colaboração plena no estudo, compreendendo-os como promotores de conhecimento e autores do processo de investigação.

Para isso, sistematizamos os procedimentos adotados para a produção de dados por momentos, seguindo o roteiro: submissão ao Comitê de Ética; levantamento dos documentos legais; Grupo Estudo-Reflexão, Grupos de Escuta, Grupo Focal e análise dos dados produzidos.

5.2.1 Primeiro Momento – submissão ao Comitê de Ética

A pesquisa foi submetida, em maio de 2018, ao Comitê de Ética[22] em Pesquisas em Seres Humanos (CEP) do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CA/Ufes) visando garantir os princípios do Conselho Nacional de Saúde (CNS) em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo seres humanos na "[...] defesa dos interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, de acordo com o que determina a Resolução CNS n.º 466/12". Teve sua aprovação em outubro de 2018, conforme recorte no *site* da *Plataforma Brasil* (Anexo D).

5.2.2 Segundo Momento – autorização para a pesquisa e levantamento documental

Após a autorização do CEP para início da coleta dos documentos – em junho de 2018 –, buscamos, com a gestão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marataízes-ES, a intermediação para assinatura do *Termo de Anuência para Autorização de Pesquisa* pelo secretário municipal de educação (Anexo A) e a autorização para o levantamento da documentação que norteia a educação do

[22] É um colegiado multi e transdisciplinar independente que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil (Resolução CNS n.º 466/2012).

Município. Parte dessa documentação estava disponível no *site* da Prefeitura[23] e o restante eram cópias que nos foram entregues pela gestora. Buscamos, também, o *site* do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep)[24], do Inep-data[25] e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[26] para subsidiar as informações sobre a estrutura e a organização da Rede de Ensino e o percentual de alunos PAEE matriculados (Quadro 15).

Quadro 15 – Documentos levantados

Ano	***Tipo***	***Número***	***Descrição***
1997	Lei	20	Criação, organização e estrutura do Conselho Municipal de Educação do município de Marataízes, estado do Espírito Santo.
2002	Lei	1	Lei Orgânica do município de Marataízes-ES.
2005	Lei	855	Plano de Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público do município de Marataízes-ES.
2005	Lei	867	Estatuto dos Profissionais do Magistério Público do município de Marataízes, estado do Espírito Santo.
2010	Regimento		Regimento Comum das Escolas Municipais de Marataízes-ES.
2014	Edital	1	Concurso Público n.° 1/2014 – Edital de abertura das inscrições.
2015	Lei Complementar	1.790	Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025.
2017	Portaria	67	Portaria Semed.

Fonte: Elaborado pela autora.

No rol de documentos levantados, a Lei Orgânica, o Plano de Educação Municipal e o Regimento Comum das Escolas Municipais de Marataízes, ganha destaque o do Concurso Público n.° 01/2014 / Edital n.º 01/2014 – de Abertura de Inscrições para provimento das vagas de professores existentes na Rede de Ensino. No levantamento, o documento que norteia a Educação Especial são as *Orientações Pedagógicas Ensino Fundamental – 2017,* expedido pelo Setor Pedagógico da Educação Inclusiva de Marataízes (SEPEEIM) (Anexo C). Trata-se de um documento sucinto, com instruções para ações cotidianas nas escolas. Esse é o único documento que orienta a Educação Especial e suas tratativas no Município, revelando a falta de

[23] Disponível no *site* https://www.marataizes.es.gov.br/
[24] Disponível no *site* http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica
[25] Disponível no *site* http://inep.gov.br/inep-data
[26] Disponível no *site* https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/marataizes/panorama

oportunidades de repensar a “inclusão do outro” (HABERMAS, 2002) pela superação das desigualdades – exclusão no âmbito da Educação.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, “[...] seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Pode, ainda, servir para confirmar afirmações dos depoentes ou do próprio pesquisador e revelar significativas informações sobre o contexto de sua elaboração, como as dos agentes responsáveis por certo conjunto de diretrizes expressas no documento, quando registrada sua autoria.

Dessa forma, compreendemos que o mapeamento da documentação é um processo para o entendimento do histórico da Rede de Ensino na composição de suas políticas públicas. Nos documentos levantados, a Educação Especial e a Formação Continuada para Professores foram as categorias eleitas para o entendimento da possibilidade de alcance à escolarização de alunos PAEE e à formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.

5.2.3 Terceiro Momento – Grupos Estudo-Reflexão: conhecendo as demandas e constituindo a colaboração

O Grufopees/CNPq-Ufes, grupo de pesquisa de que fazemos parte, tem desenvolvido estudos que buscam construir percursos metodológicos para os processos de pesquisa-formação. Os grupos de estudo-reflexão têm-se constituído uma das principais ferramentas teórico-metodológicas para os processos de pesquisa e extensão.

A formação de grupos estudo-reflexão está alicerçada na premissa do caráter emancipatório pelo exercício da autorreflexão crítica de Carr e Kemmis (1988), proposto nos estudos de Almeida (2010, p.136), que assume, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que “[...] os processos grupais de autorreflexão como estratégias indispensáveis ao processo de pesquisa, com vistas a identificar as forças institucionais, educacionais e sociais que impedem a mudança da realidade”, nutrem o interesse emancipatório da pesquisa-ação.

Assim, com a intenção de “formar formando” (PANTALEÃO, 2009) e de produzir os dados, constituímos, pela força da pesquisa-ação colaborativo-crítica, três grupos de estudo-reflexão, conforme descrição que segue.

- **Grepus – Grupo Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes**

Trata-se de um grupo constituído em parceria entre Semed-Marataízes e Grufopees/CNPq-Ufes por meio do diálogo e da colaboração. Sete participantes compunham o grupo. No âmbito do Grepus, utilizamos diferentes meios de comunicação, que não o presencial, como WhatsApp[27], *hangouts*[28], *skype*[29], para produzir dados. Foram realizados oito encontros presenciais, tanto nos espaços da Ufes quanto nos da Semed-Marataízes-ES. Nesses, o estudo-reflexão, os planejamentos, a constituição dos processos formativos foram materializados mediante recursos de *Datashow*, gravador de voz, *powerpoint*, textos para leituras, entre outros. Todos os encontros do Grepus foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e categorizados.

No contexto dos encontros, um maior entrosamento foi-se estabelecendo entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor a partir dos planejamentos e dos momentos autorreflexivos. Em consenso, decidimos dar um nome ao grupo e, por sermos sete participantes do sexo feminino, o denominamos Grupo das Sete – G7. Posteriormente, pela potência de ação do grupo, vimos que G7 não representava o volume de ações que realizávamos, daí o renomeamos para Grepus – Grupo Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes.

---

[27] *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em pdf, bem como fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*.

[28] Google *hangouts* é uma plataforma de comunicação desenvolvida pelo Google, que inclui mensagens instantâneas, *chats* de vídeo, SMS e VOIP.

[29] *Skype* é um *software* que permite comunicação pela *internet* através de conexões de voz e vídeo. Foi criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom.

- **Grepmeei – Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva**

Este grupo constituiu-se de profissionais da Rede Municipal de Ensino (professores, pedagogos, professores de Educação Especial, pedagogos da Semed e diretores), totalizando 25 participantes (representados no Quadro 14, no item participantes da pesquisa). No decorrer do estudo, foram promovidos cinco encontros, nos quais foram usados recursos/instrumentos, tais como gravador de voz, *Datashow*, textos para leitura e discussões, *powerpoint*, diário de campo, entre outros. Todos os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e categorizados.

O Grepmeei e o Grepus permaneceram em atividade, com os mesmos integrantes, após a realização desta pesquisa.

- **Grupo Estudo-Formação**

Grupo constituído por profissionais da Rede Municipal de Ensino (professores, pedagogos, professores de Educação Especial, pedagogos da Semed e diretores), foi responsável pela oferta do curso **Formação Continuada**, que contou com a participação de 56 profissionais (representados no Quadro 14, no item participantes da pesquisa). Proporcionou a realização de sete encontros de quatro horas e/ou oito horas, em horário diurno (em serviço) e noturno, com o objetivo de estudar, refletir sobre temáticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesses encontros, foram utilizados recursos/instrumentos, tais como gravador voz, *Datashow*, textos para leitura e discussões, *powerpoint*, diário de campo, entre outros. Todos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e categorizados.

Desse modo, o dispositivo grupal apresentou-se como um possível espaço-tempo do “formar-se” e “mediar formação” (JESUS, 2008). Assumimos a potência dos grupos estudo-reflexão na formação continuada de profissionais da educação, ancorados na pesquisa-ação colaborativo-crítica, pela via da autorreflexão (CARR; KEMMIS, 1988), que envolve um processo crítico e coletivo.

Os momentos de produção de dados através dos grupos estudo-reflexão revelavam a inexperiência desta pesquisadora, que, tomada pelo viés positivista, procurava o resultado a cada encontro realizado. Na relação estabelecida com os outros

participantes da pesquisa, foi refletindo, observando e interagindo, apoiando-se nas ações comunicativas que desenham um "[...] processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis", e é o produtor "[...] das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria" (HABERMAS, 2003, p. 166).

5.2.4 Quarto Momento – Grupos de Escuta

Após a primeira reunião da coordenadora do Grufopees/CNPq-Ufes com as três gestoras da Semed, em 26 de setembro de 2017, visando à possibilidade de uma parceria, as gestoras foram instigadas a levantar as demandas do Município referentes à Educação Especial e à formação continuada de professores e apresentar uma proposta para atendê-las. Para isso, realizaram um movimento de "escuta" com os profissionais da Rede de Ensino, ouvindo diretores, pedagogos, técnicos da Semed, professores regentes e especialistas, organizando o levantamento das demandas em dois eixos: um eixo relativo aos processos e perspectivas de formação e outro, relativo a questões das demandas do processo de escolarização do PAEE.

Para composição dos Grupos de Escuta, a Semed-Marataízes enviou ofício-convite (Anexo F) à gestão de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, contendo as orientações de como seria a eleição para participação dos profissionais da escola e o objetivo da escuta. Assim, 236 profissionais da Rede participaram dos nove Grupos de Escuta realizados com a seguinte configuração e pauta (Quadro 16).

Quadro 16 – Grupos de Escuta: encontros realizados

Participantes		***Encontros***	***Pauta***
1.º	Equipe Técnica Semed	2	Ouvir as demandas e perspectivas dos profissionais sobre a formação continuada e a Educação Especial.
2.º	Diretores de Escolas	1	
3.º	Pedagogos	2	
4.º	Professores Especialistas	2	
5º.	Professores Regentes	2	

Fonte: Elaborado pela autora.

O material levantado pelas gestoras tomou como referência o *ato responsivo* (BAKHTIN, 2010), que implica o agir como uma resposta responsável dada pelo sujeito, ato que se instaura cotidianamente nas relações com o outro e que implica tomadas de posição. Como instrumento de coleta de dados foi usado o gravador de voz, e os grupos foram formados a partir de convites enviados à gestão da escola para socialização dos profissionais e participação pelo interesse (Anexo B).

De posse das gravações disponibilizadas pelos gestores, procedemos à transcrição através de uma “escuta sensível” que “[...] não julga, não mede, não compara” (BARBIER, 2007, p. 94), significando compreender por empatia e estabelecer uma relação de confiança com o trabalho realizado pelos gestores, tornando possível aferir que “[...] o saber que empregamos quando dizemos algo a alguém é mais abrangente do que o saber estritamente proposicional ou relativo à verdade” (HABERMAS, 2003, p. 43).

Reconhecemos que o volume dos dados produzidos na pesquisa é bem superior ao dos dados que utilizaremos para a análise que propomos para este trabalho. Além disso, uma mesma categoria e/ou subcategoria poderá ser analisada em diferentes contextos, assim como uma mesma fala poderá contextualizar análises diversas.

Observamos que as fases se entrecruzam pela concomitância de ações. Na dinâmica de realização da produção de dados, deparamo-nos com o efeito da pesquisa-ação em que a reflexão sobre a ação implica novas ações – “[...] nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa” (BARBIER, 2007, p. 117), de forma que outras estratégias de produção dos dados aconteceram, tais como observações participantes, registro em diário de campo e conversas informais, e trouxeram, de modo paralelo, outras ações para o contexto da pesquisa, chancelando a potência do método da pesquisa-ação.

Assim, em momentos de planejamento e diálogo sobre as ações, os gestores sinalizaram que havia uma demanda por formação emergente e propuseram que fosse realizada, ainda no ano de 2018, desafiando-nos a construir estratégias para essa formação. Nasceu daí a primeira turma de formação com a pretensão metodológica a partir da autorreflexão crítico-colaborativa.

5.2.5 Quinto Momento – Grupo Focal

Os Grupos Focais vêm conquistando reconhecimento, como técnica de produção de dados, por meio da abordagem qualitativa no campo das ciências sociais, por diferentes formas de trabalho com grupos. Trata-se de uma técnica qualitativa cujo objetivo consiste em

> [...] captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário (GATTI, 2005, p. 9).

Desse modo, faz emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, constituindo-se um momento propício para interação dos participantes de forma mais descontraída, em que os dados produzidos têm a força da ação dialogada dos sujeitos sobre as suas vivências sociais, permitindo um real mais próximo da realidade coletiva do que da concepção pessoal, pela via do *agir comunicativo* (HABERMAS, 2012).

A técnica do Grupo Focal foi utilizada no encontro realizado pelo Grepus para o levantamento do histórico da Educação Especial, encontro que propiciou o diálogo e a discussão sobre o Município e sua constituição como agente promotor da educação pública.

O Grupo Focal teve um encontro na Semed-Marataízes, de que participaram a diretora da instituição especializada (ex-secretária de educação de Marataízes); duas diretoras: uma, que compunha a comissão para contratação dos professores especialistas do Município, e outra, que atuou como gestora da Educação Especial na Semed; as três gestoras atuais (planejamento e projeto, Educação Especial e coordenação pedagógica), as duas mestrandas e a graduanda em Pedagogia, bolsista de iniciação científica.

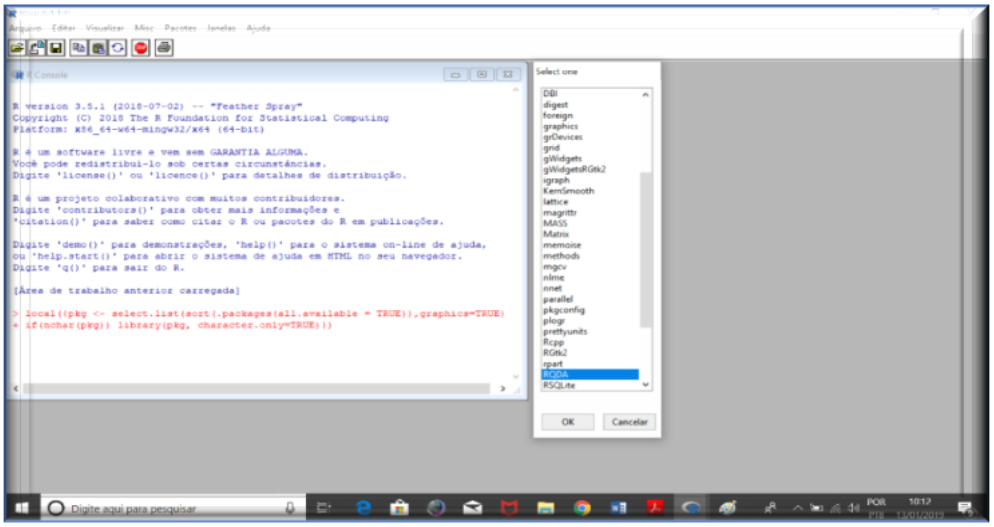
Utilizamos, para realização do Grupo Focal, *notebook* (com as questões norteadoras), gravador de voz e diário de campo. Os áudios produzidos foram transcritos e categorizados.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para o procedimento de análise de dados, apoiamo-nos inicialmente na análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizando os textos produzidos na pesquisa (transcrições e diário de campo) e os textos já existentes nos documentos formais (Resoluções, Decretos, Plano Municipal de Educação, editais de seleção de professores, entre outros) para categorização por temáticas. Buscamos construir eixos de análise que nos possibilitassem dialogar com a realidade do Município e com os objetivos propostos. Nesse contexto, a análise "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruçam" (BARDIN, 1977, p. 44).

A categorização para a análise (categorias eleitas em reunião entre os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-gestores) foi organizada em planilhas Excel e documentos do *Word* com ajuda do *software* RQDA, conforme Figura 3.

Figura 3 – O Sistema RQDA em tela



Fonte: RStudio.

Como informado, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Neste movimento, geraram-se muitos dados empíricos a partir de gravações e posteriores transcrições, motivo pelo qual lançamos mão de tecnologias – *softwares* tipo CAQDAS, que são "[...] recursos para indexar todas as palavras do texto e criar tabelas de frequência de ocorrência de palavras [...]; na realidade, os softwares reduzem o trabalho manual do pesquisador [...] não criam categorias

automaticamente, não tomam decisões sobre como e o que codificar e não elaboram interpretações sobre os dados" (LAGE, 2011, p. 45-46).

Assim, o Grepus definiu as categorias e as lançou no sistema RQDA. Os textos transcritos e convertidos em *.txt* também foram lançados no sistema e, a partir daí, marcaram-se as categorias encontradas. Então o sistema disponibilizou opção para gerar planilhas *on line*, as quais, uma vez geradas, permitiram a elaboração dos documentos em *word* e *excel* para análise.

Quanto à análise dos dados obtidos via grupos de estudo-reflexão e de "escuta", uma vez que foram gravados, transcritos e organizados em categorias a partir das falas para interpretações subsequentes e para subsidiar as análises (GATTI, 2005), objetivamos relacioná-los aos contextos da prática, às demandas e ações propostas pelos profissionais, inclusive gestores, quando estavam coadunados com a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar do aluno PAEE. Partimos do princípio de que o entendimento, aliado à ação comunicativa que busca a realização das metas dos participantes, são os mecanismos de coordenação da ação que ela envolve (HABERMAS, 2012). As categorias e subcategorias foram desenhadas pelas pesquisadoras, conforme expostas no Quadro 17.

Quadro 17 – Categorias e subcategorias para análise dos dados

Categoria	***Subcategorias***
Conceitos e Perspectivas	. Inclusão . Educação Especial . AEE . PAEE . Formação . SRM
Ações Instituídas e Proposições	. Terminalidade Específica . Lugar do Professor de Educação Especial e do Estagiário . Formação . APAE/AEE . SRM
Currículos e Práticas	. Adaptação Curricular/Flexibilização . Currículo Inclusivo . Ações do Professor de Educação Especial . SRM
Desejos, Anseios e Expectativas	. Família
História da Constituição de Cada Profissional	-

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer da análise, essa categorização não foi utilizada porque contemplou a produção de dados dos Grupos de Escuta, porém algumas falas desses grupos contextualizaram a análise.

Assim, no processo de sistematização e análise dos dados, tomamos os pressupostos da ação comunicativa em Habermas (2012) e da pesquisa-ação em Barbier (2002, 2007), Carr e Kemmis (1986, 1988) e outros autores do contexto nacional e estadual, como Almeida (2010, 2015, 2016), Franco (2005), Jesus (2008), além das produções do Grufopees/CNPq-Ufes.

Nos contatos com os participantes da pesquisa, sobretudo com os gestores, e nas análises que desenvolvemos, consideramos a teia de relações vividas por esses participantes. Quanto à perspectiva teórico-metodológica aqui adotada, a interpretação dos dados tomou a discussão, a ligação, a correlação dos dados, desenvolvendo uma análise o mais abrangente possível, considerando o contexto social mais amplo no qual as reformas, as mudanças e as transformações na política educacional ganham mais sentido e significado.

6 O AGIR COMUNICATIVO NO CONTEXTO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MARATAÍZES-ES

> O agir comunicativo fundamenta-se na *força sem violência* do discurso argumentativo.
>
> *Habermas* (2012).

A nossa análise sobre as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a construção de políticas de formação continuada voltadas aos profissionais da educação, considerando a inclusão de alunos PAEE na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES, aproxima-nos da reflexão trazida por Habermas (2012) na epígrafe acima, sem perder os objetivos individuais, respeitando a condição de que podemos harmonizar nossos planos de ação pela via do argumento e do entendimento mútuo, fazendo valer o agir comunicativo e fortalecendo a relação entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores em todos os momentos da pesquisa.

Desse modo, a força dos discursos argumentativos conduziu o processo formativo dos pesquisadores-gestores, pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-participantes que, mediante os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscou romper com processos positivistas de formação continuada, inovando nesse aspecto em relação à atuação no Município. Garantiu, assim, a intencionalidade no processo de investigação assumido e sustentado pela crítica social, na dialética entre teoria e prática, em que os profissionais que estão no contexto da prática se convertem em pesquisadores ativos do processo de pesquisa (CARR; KEMMIS, 1988).

O processo formativo se deu pela inciativa das três gestoras da educação municipal de Marataízes que, através da parceria com o Grufopees/CNPq-Ufes, apostaram nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, por meio de grupos de estudo-reflexão entre gestores e pesquisadores como potência para a construção de conhecimentos, de propostas para a formação continuada de profissionais da educação e para a elaboração da política de Educação Especial Inclusiva. Assim, foram constituídos três grupos de estudo-reflexão: o Grepus, o Grepmeei e o Estudo-Formação, no período de setembro de 2017 a dezembro de 2018.

Desses estudos-reflexão, levantamos as seguintes questões para serem analisadas: De que modo é possível construir conhecimentos e políticas para formação continuada dos profissionais da educação pela via da autorreflexão colaborativo-crítica na parceria entre Rede Municipal de Ensino e Universidade? No diálogo entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, quais pressupostos teórico-metodológicos sustentam as estratégias de ação constituídas para o estabelecimento da relação pesquisador-participante no processo de construção do conhecimento? A partir da relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, de que modo é construído/negociado o problema de investigação? Como o pesquisador-acadêmico e o pesquisador-gestor vão elaborando/construindo planos e ações para a formação continuada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica? De que forma a pesquisa-ação contribui para a produção de conhecimentos, políticas e práticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE?

Para a sistematização deste capítulo, dialogamos, inicialmente, com índices, estatísticas e o Censo Escolar, visando contextualizar o Município na sua localização, na história, e no seu processo educacional, contemplando o mapeamento dos documentos norteadores, tais como Leis, Editais, Portarias e Decretos, entre outros. Quanto à trajetória da Educação, a partir de informações oficiais levantamos os dados sobre matrículas, etapas e modalidades da educação básica nas páginas do Censo Escolar e Microdados do Censo Escolar, no *site* do Inep e do Inep-data (dados de 2008 e 2009).

Na continuidade, organizamos mais quatro subcapítulos, que correspondem a cada uma das indagações que norteiam esta pesquisa – a quinta questão é o eixo que guia as considerações finais, com base nos momentos vividos nos espaços da Universidade e da Semed-Marataízes, nos quais, as reflexões e os planejamentos produzidos, aliados ao trabalho de “escuta”, realizados pelas gestoras no Município, seus argumentos, consensos, entendimentos compõem a nossa análise sobre as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica para a construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação, considerando-se a inclusão de alunos PAEE na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES.

O segundo subcapítulo contextualiza o momento da pesquisa com o referencial teórico-metodológico que a sustenta. Na sequência, trazemos a importância da

construção de conhecimentos pela via da colaboração e ressaltamos a relação entre as universidades e a comunidade, a valorização das parcerias entre redes públicas de ensino e universidade alicerçadas nos projetos de extensão. Analisamos essas relações através dos pressupostos do agir comunicativo, com foco na argumentação e no entendimento mútuo, para construir conhecimentos e políticas sobre a formação continuada dos profissionais da educação.

No terceiro subcapítulo, abordamos o movimento de constituição da relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, as estratégias, as produções construídas nessa relação e a mudança de gestoras para pesquisadoras. Apresentamos a constituição dos quatro grupos de estudo-reflexão dos quais participamos, colaborando em todo o processo de pesquisa, e a partir dos quais produzimos os dados ora analisados: o primeiro foi *o Grupo de estudo-reflexão Semed-Marataízes e Ufes – Grepus*; o segundo, o *Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva – Grepmeei*, que deu origem ao terceiro, o *Grupo Sistematizador*, e o quarto, o *Grupo Estudo-Formação*.

No quarto subcapítulo, trazemos a constituição do problema de pesquisa, mostrando que os processos formativos apontaram, em todo o percurso, a necessidade de negociação e articulação diante das demandas que iam emergindo dos estudos-reflexões. Assim Habermas (2012), pela via do agir comunicativo forte e fraco, auxiliou nos entendimentos mútuos e consensos necessários à comunicação entre pesquisadores, contextualizando as análises, juntamente com os teóricos da pesquisa-ação.

No quinto subcapítulo, os planos de ação emergem nos espaços-tempos de aprendizagem e com apoio técnico-epistemológico pautado na *teoria crítica* (CARR; KEMMIS, 1986; HABERMAS, 2012). Evidenciamos os planejamentos dos Grupos Estudo-Formação e Grepmeei e lançamos um olhar sobre teoria e prática como pressupostos da pesquisa-ação.

Buscamos, assim, aprofundar os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica num processo formativo que, nesta pesquisa, possibilitou a constituição de grupos de estudo-reflexão, dando aos seus participantes o poder da fala e da argumentação, com vistas à construção de novos/outros conhecimentos que atendessem a

diversidade e a diferença dos alunos PAEE, bem como à elaboração de um documento normativo voltado a esse alunado no município de Marataízes-ES.

6.1 MARATAÍZES/ES: UM POUCO DA HISTÓRIA E DO CONTEXTO EDUCACIONAL

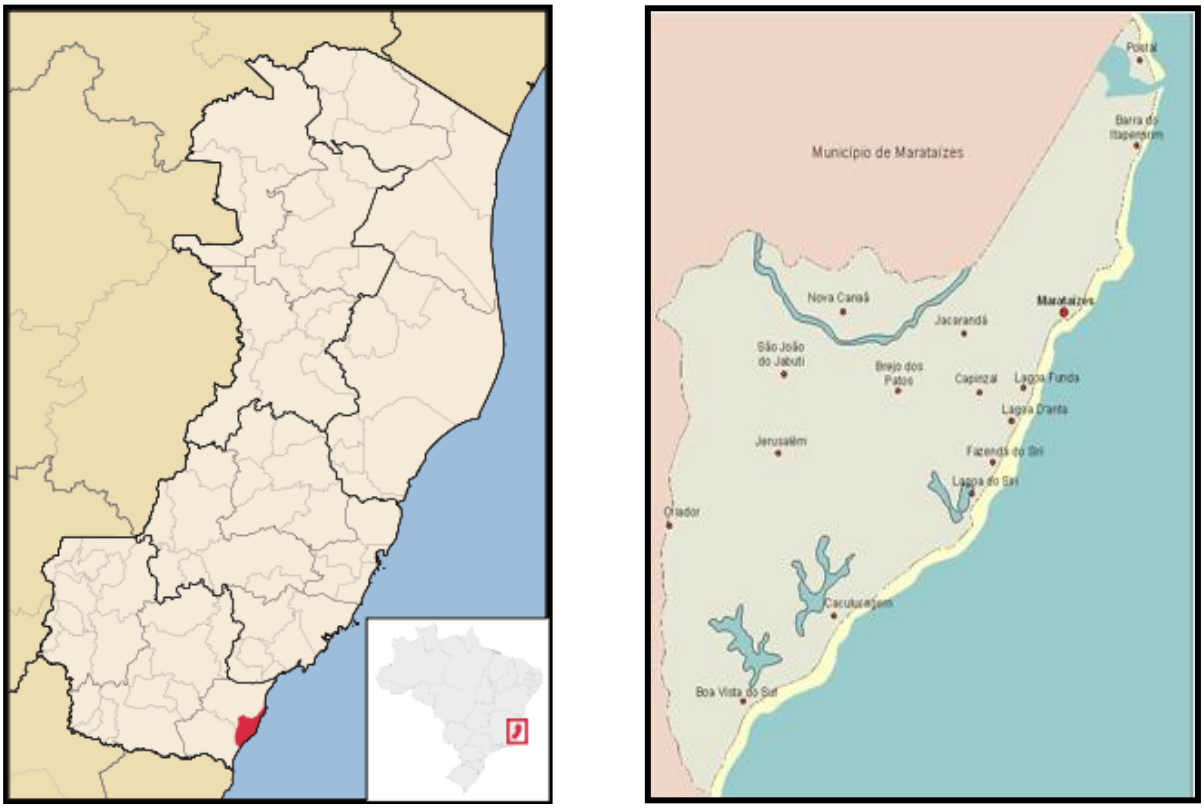
Marataízes é um município localizado no litoral sul do estado do Espírito Santo, distante 127 quilômetros da capital – Vitória. Banhado pelo Oceano Atlântico, faz divisa com Itapemirim e Presidente Kennedy. De acordo com o Censo Populacional de 2010, realizado pelo IBGE, estende-se por uma área de 135,402km², conforme Figura 4.

Em 2010, o Município era o maior em população no litoral sul do estado do Espírito Santo, tinha uma população de 34.140 habitantes. Era considerado um município de médio porte (10 mil a 50 mil habitantes), com densidade demográfica de 256,55 hab./km². A população era na maioria urbana, 78% dos habitantes, com 22% na área rural, compreendendo pessoas em idade ativa entre 15 a 64 anos (68,15%)[30].

De acordo com França (2014, p. 199), “[...] conhecer o porte do município é de extrema importância para pensar e subsidiar os processos de gestão, planejamento e políticas públicas”.

[30] Disponível no *site* http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/marataizes_es.

Figura 4 – Localização do Município no Espírito Santo e mapa ampliado



Fonte: Disponíveis respectivamente nos *sites* https://pt.wikipedia.org/wiki/Marata%C3%ADzes e https://www.marataizes.es.gov.br.

Acredita-se que o nome “Marataízes” se tenha originado do tupi-guarani, com o significado de “água que corre para o mar”, em virtude da grande quantidade de lagoas existentes no local, cujas águas escoam para o mar. Mas é comum ouvirmos diversas lendas indígenas que fazem alusão a outras origens, como, por exemplo, a do episódio da morte da índia Ísis, que provocou grande euforia e tristeza na tribo, fazendo com que os índios gritassem a frase “Mataram Ísis”; e, ainda, a da doação do pai, chefe da tribo, à sua filha, a índia Taís, da praia que habitava, decorrendo daí “Mar Taís”. Outra versão é de que o nome se originou da linguagem e da religião dos negros que ali habitavam e tinham como dialeto a língua “Marata”, das tribos africanas “Bantos”, que veneravam a deusa Ísis, protetora das famílias (IBGE, [s.d.]).

Desmembrado do município de Itapemirim, foi elevado à categoria de município, com a denominação de Marataízes, pela Lei Estadual n.º 4.619, de 16 de janeiro de 1992.

Historicamente, Marataízes partilha sua origem histórica com o município de Itapemirim, cujo povoamento se iniciou em 1539, quando Pedro da Silveira

estabeleceu fazenda perto da foz do rio Itapemirim. Em 1700, chegavam da Bahia Domingos Freitas Bueno Caxangá, Pedro Silveira e outros, que se ocuparam da cultura da cana-de-açúcar, dando continuidade à construção do povoado. Em 1771, quando os índios Puris atacaram as Minas do Castelo (atual município de Castelo), seus moradores se refugiaram na foz do rio Itapemirim, fundando, naquele local, a Freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio, hoje Barra do Itapemirim.

O porto da Barra do Itapemirim era a porta de saída de produtos da terra e a entrada dos primeiros colonizadores. Pelo porto, entravam os vagões da estrada de ferro e saía toda a produção de açúcar, de aguardente e de café, que, já em 1852, era superior a 100.000 arrobas, ou seja, 1.500 toneladas. Em 1901, o engenheiro Emílio Stein iluminou sua oficina e o Trapiche com energia elétrica gerada por um dínamo movido a vapor. Foi a primeira usina elétrica do Estado.

A economia do Município se destaca na agricultura, com a produção de abacaxi, na pesca oceânica e no turismo. No verão, Marataízes recebe um grande número de turistas, muitos deles vindos do sul do Espírito Santo e de estados vizinhos, principalmente Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Segundo o Instituto de Desenvolvimento Educacional e Industrial do Espírito Santo – Ideies (2017), o Espírito Santo recebe 7,8% do total das reservas de petróleo do Brasil. É a segunda Unidade Federativa com maior nível de reservas desse óleo mineral natural, e Marataízes é um dos municípios com maior participação nas receitas provenientes de *royalties*[31] do Estado, chegando a ocupar o segundo lugar, em 2016, com 30,5% desse recurso em sua receita total.

6.1.1 A educação em Marataízes-ES

Para discutimos sobre a educação no município de Marataízes, traçamos uma linha de tempo, focalizando a administração do Município e da Secretaria de Educação e seus respectivos representantes a partir da emancipação municipal. A primeira eleição

[31] Constituem compensação financeira devida à União, estados e municípios, pelos concessionários de exploração e produção de petróleo ou gás natural, a serem pagos mensalmente, de acordo com o volume de produção daquele período, em determinado campo, a partir do início da produção (INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E INDUSTRIAL DO ESPÍRITO SANTO, 2017).

ocorreu no ano de 1996 com posse da administração municipal em 1997 (Apêndice D). Sendo assim, as ações de educação do Município têm uma sequência de 1997 a 2018. Os dados aqui apresentados foram produzidos no Grupo Focal de 3 de junho de 2019, com participantes vinculados à Semed-Marataízes que conheciam a trajetória da educação no Município e de dados de órgãos oficiais, visto que os dados quantitativos e estatísticos não foram disponibilizados pela Semed-Marataízes até a conclusão deste estudo.

Demos ênfase aos dados do período de dez anos (2008 a 2018) em alusão ao decênio da PNEE-EI.

Conforme disposto na Lei Orgânica Municipal[32] – Lei n.º 001, de 11 de outubro de 2002, o Município, mediante um sistema de ensino próprio, passou a atuar no ensino fundamental, na educação infantil e na Educação Especial, como estabelece o art. 227:

> O Município organizará e manterá sistema de ensino próprio, com extensão correspondente às necessidades locais de educação geral, visando ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, respeitadas as diretrizes e bases fixadas pela legislação federal, as disposições supletivas das legislações federal e estadual:
> § 1º O Município organizará, em regime de colaboração com a União e o Estado, seu sistema de ensino.
> § 2º O Município atuará prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e Especial, devendo buscar de todas as formas possíveis conveniar-se com o Governo Estadual visando à implantação do Ensino Médio na Rede Municipal.
> § 3º O Município e o Estado definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (MARATAÍZES, 2002, p. 80).

Desse modo, observa-se que a Educação Especial doi contemplada como prioridade de ação do município, na sua lei Orgânica.

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) (2013), nas duas últimas décadas o Município apresentou uma melhora significativa nos seus indicadores de acesso à educação, no que se refere à redução da taxa de

[32] As leis orgânicas dos municípios são normas que regulam a vida política na cidade, sempre respeitando a Constituição Federal e a Constituição do Estado em que o município está inserido. São um importante instrumento para forçar o Poder Público a assumir obrigações de interesse local em favor da população (CÂMARA, 2018). Em seu artigo 29, a Constituição Federal estabelece: “O município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado” (BRASIL, 1988).

analfabetismo (3,54%, em 2000, para 1,59%, em 2010, na população de 15 a 17 anos de idade, e 4,53%, em 2000, para 2,13%, em 2010, na população de 18 a 24 anos), à média de estudos da população (8,61 anos, em 2010) e ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Assim, conforme dados do PNDU, entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos (com aumento de 0,164) foi educação, seguida de longevidade e renda (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2013).

No que tange aos profissionais da educação, a Lei n.º 855, de 11 de janeiro de 2005, instituiu o Plano de Carreira e Vencimentos dos profissionais do magistério público do município de Marataízes, fundamentado nos seguintes princípios: ingresso na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos; apoio ao desenvolvimento profissional; valorização do desempenho profissional; racionalização da estrutura do Plano de Carreira e Vencimentos do magistério público municipal; crescimento funcional e estabelecimento de piso de vencimento (MARATAÍZES, 2005a).

O Decreto n.º 2.143, de 13 de junho de 2018, dispõe sobre a nomeação da comissão especial para reestruturação, elaboração e implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica da Rede de Ensino do município de Marataízes-ES e dá outras providências. Logo temos uma ação em andamento, o que sinaliza uma preocupação da gestão do Município com os profissionais da Rede.

O quadro do magistério compreendia cargos efetivos e função gratificada. Os professores em função de docência atuariam na educação infantil (creche e pré-escola), nas séries iniciais do ensino fundamental, na Educação Especial, na EJA, se portadores de formação em curso Normal Superior, curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou em curso de nível médio, na modalidade Normal. Para atuar nas séries finais do ensino fundamental, deveriam ter formação em curso de Licenciatura Plena. É exigido curso específico na etapa de Educação Infantil e nas modalidades em ensino para atuação, EJA e de Educação Especial, bem como nos cursos de educação a distância. Os profissionais da educação em função de suporte pedagógico atuariam nas unidades escolares e na administração do ensino no âmbito central. A função gratificada, correspondente à direção de unidades escolares, seria atribuída,

preferencialmente, a servidor efetivo do magistério eleito pela comunidade escolar (MARATAÍZES, 2005a, 2005b).

O primeiro concurso público para o magistério data de 1997. Não encontramos registros no *site* da Prefeitura Municipal que comprove essa ocorrência, contudo a informação coletada no Grupo Focal revelou:

> **Ex-secretária de educação**: [A secretária de educação] fez o concurso muito sério. Ela fez o primeiro concurso.
> **Pesquisadora-acadêmica**: Em que ano esse primeiro concurso?
> **Pesquisadora-gestora**: Ela fez o primeiro e o segundo.
> **Pesquisadora-gestora**: É de 97.
> **Pesquisadora-gestora**: O concurso foi em 98.

A identificação dos cargos do quadro do magistério está constituída conforme Quadro 18 abaixo, que apresenta classe e código de identificação, onde o "P" identifica o professor em função de suporte pedagógico, com a possibilidade de acréscimo do "S", quando se tratar de professor substituto, observada a classe a que pertence o profissional do magistério, e não especifica as classes "A" e "B" (MARATAÍZES, 2012).

Quadro 18 - Elementos de identificação do magistério

CARGO	CLASSE	CÓDIGO IDENTIFICAÇÃO
PROFESSOR	*Professor "A"*	*MAP A* *MAP AS*
	Professor "B"	*MAP B* *MAP BS*
	Professor "P"	*MAP P*

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei n.º 1.479, de 14 de março de 2012.

Os vencimentos dos profissionais da educação eram determinados pelo enquadramento, pela jornada e pela evolução funcional, e o piso correspondia às primeiras referências de cada nível. O intervalo entre os níveis era de quatro por cento.

O pessoal de apoio administrativo às atividades escolares, incluindo-se secretário escolar, auxiliar de secretária escolar, servente e outros com funções similares, faz parte do quadro de servidores municipais.

A jornada de trabalho dos profissionais da educação em função de docência era de 25 horas semanais, podendo ser estendida, em caráter excepcional, limitada, no

máximo, ao quantitativo de quinze horas, com a complementação de mais dez horas semanais, por contrato temporário, para o profissional do magistério efetivo (MARATAÍZES, 2018).

O quadro de professores representado na Tabela 2 apresenta a seguinte composição quantitativa:

Tabela 2 – Quantitativo de função docente da Rede de Ensino de Marataízes-ES em 2008 e 2018

ETAPAS E MODALIDADES	2008	2018
EDUCAÇÃO INFANTIL		
Creche	70	160
Pré-escola	63	106
Subtotal	**123**	**217**
ENSINO FUNDAMENTAL		
Anos iniciais	159	257
Anos finais	133	196
Subtotal	**269**	**420**
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	**16**	**53**
EDUCAÇÃO ESPECIAL	**141**	**374**
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	0	0
Total	***429***	***676***

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2018c).

Nota: Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da educação básica.

Com base nas informações da Tabela 4, observamos um crescendo nos totais do número de docentes em todas as etapas, em torno de 57%, no período de dez anos. A Educação Especial apresenta mais de 100% de crescimento, o que justifica o concurso realizado em 2014.

A gestão democrática do Ensino Público Municipal constituiu um espaço de construção coletiva do processo educacional e se apoiou em cinco princípios, reconhecendo a participação da comunidade escolar no processo de gestão nos níveis deliberativo, consultivo e avaliativo; o estabelecimento de parcerias para elaboração coletiva das diretrizes políticas educacionais; a participação dos profissionais da educação no projeto pedagógico da escola; a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes; o fortalecimento do exercício da cidadania através da democratização nas relações interpessoais, e a transparência na aplicação e prestação de contas de recursos financeiros recebidos de fontes públicas ou privadas (MARATAÍZES, 2005a).

O Conselho Municipal de Educação foi instituído pela Lei n.º 20, de 27 de junho de 1997, que dispõe sobre a sua organização e estrutura com a finalidade de participar do planejamento, orientar e disciplinar as atividades do ensino público, exercendo funções normativas, consultivas e avaliadoras da educação ministrada pelo Sistema Municipal de Educação. A importância do Conselho de Educação para um município remete aos preceitos de gestão democrática, pela autonomia, participação e exercício de cidadania, como afirma Bordignon (2009, p. 44):

> A autonomia é um dos fundamentos da gestão democrática. Participação e exercício de cidadania significam exercício de poder. As condições de funcionamento do conselho indicam o grau de autonomia e sua importância na gestão do Sistema de Ensino. A autonomia requer que o conselho seja dotado de normas próprias e condições objetivas para desempenhar suas responsabilidades.

A Rede Municipal de Ensino de Marataízes era composta por unidades de ensino fundamental e unidades de educação infantil. O quantitativo de escolas nos anos 2008 e 2018 é apresentado no Quadro 19.

Quadro 19 – Quantitativo de escolas em Marataízes nos anos de 2008 e 2018

Ano	Educação infantil	Ensino fundamental	Total de Escolas
	N.º de Escolas	N.º de Escolas	
2008	26	31	**45**
2018	35	21	**37**

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e de Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018c).
Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

Nota-se que houve uma redução no total de escolas do Município, no nosso entender possivelmente motivada pelo *processo de municipalização do ensino fundamental*[33]. A Semed-Marataízes justifica esse fato, argumentando:

[33] Sobre o processo de municipalização, Santo (2016, p. 26) explica: "[...] em seu Art. 211, a Constituição Federal/1988 orienta que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A LDB/96 reforça o que já fora determinado pela CF-1988 sobre a criação de sistemas de ensino por cada um dos entes federados (Art. 8º) e recomenda a competência dos municípios em relação à oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Art. 11º, inciso V). A EC-14/1996 institui a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil, que se concretizou com a promulgação da Lei nº 9.424, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef".

> **Ex-secretária da educação**: [...] o Estado não mais respondia pela educação infantil. E, aí, nós tivemos também muitas escolas que fecharam, porque nós tínhamos muitas escolas unidocentes no interior [...] Depois pluri. Então, somos um município que muitos municípios não aceitaram, igual Itapemirim, mas Marataízes... ela aceitou a proposta do Estado de municipalizar todas as escolas [...] (Grupo Focal em 6/3/2019).
>
> **Gestora de Educação Especial**: As escolas que eram uni e pluris, elas foram ficando escolas polos no interior e foi municipalizando. As escolas que eram estaduais foram se tornando municipais (Grupo Focal em 6/3/2019).

Buscamos, então, o quantitativo de alunos matriculados na Rede de Ensino nos anos 2008 e 2018, o que está representado na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de matrículas na educação básica nos anos 2008 e 2018

Unidade Federativa	2008	2018
Brasil	53.232.868	48.455.867
Espírito Santo	934.907	882.496
Marataízes	8.915	9.714

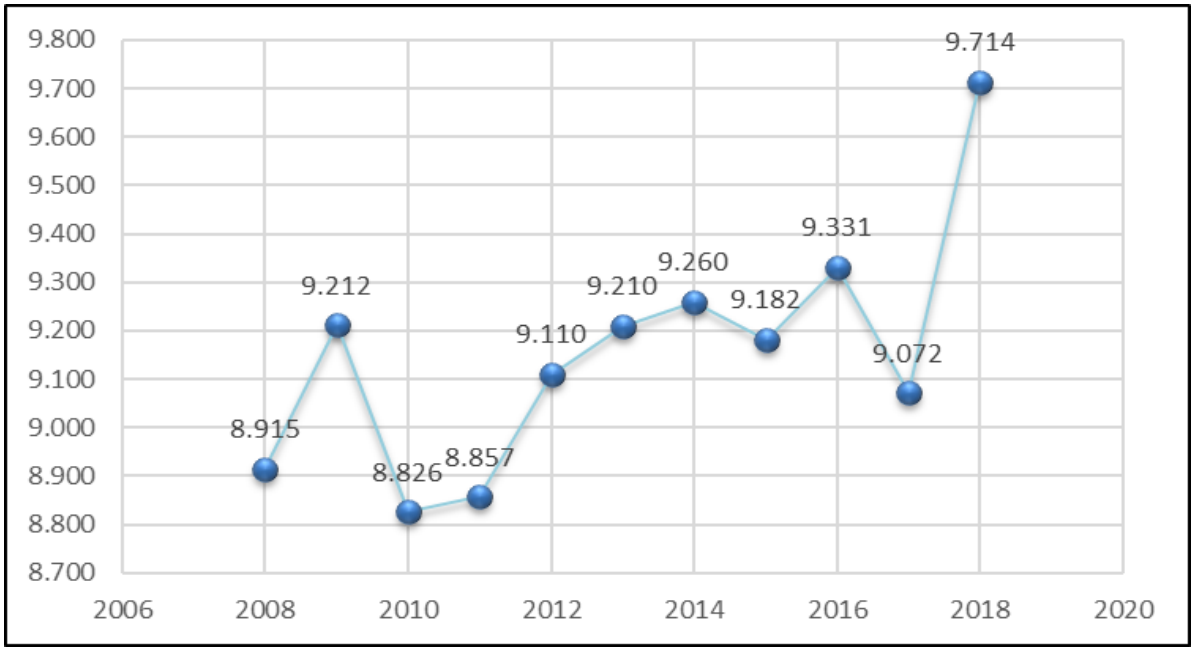
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e de Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018c).

Os dados da Tabela 3 revelam uma redução no número de matrículas na educação básica em todas as Unidades Federativas. No município de Marataízes, porém, essa condição é inversa: houve um aumento no número de matrículas (de 8.915 para 9.714). Esse panorama pode ser compreendido considerando à própria organização da gestão municipal para a educação.

O Inep justifica tal redução pela adequação da distribuição refletida nas ações e políticas públicas implementadas pelo Governo, e afirma: “Esse comportamento decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental, etapa de ensino com histórico de retenção e, consequentemente, altos índices de distorção idade-série (BRASIL, 2010, p. 2).

Na situação em questão, ano base 2018, o número de matrículas no município de Marataízes apresentava-se nos termos dos dados descritos no Gráfico 5, que evidenciam o crescimento das matrículas na Rede de Ensino.

Gráfico 5 – Quantitativo de matrículas na educação básica no município de Marataízes-ES – 2008-2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e de Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018c).

Diante dos dados relativos à educação de Marataízes, levantados no Censo Escolar de 2008 a 2018, vale um olhar sobre a modalidade Educação Especial, foco principal desta pesquisa, visto que conhecer as ações de inclusão de alunos PAEE na Rede de Ensino do Município nos aproxima dos pesquisadores-gestores.

6.1.2 Educação Especial no município de Marataízes-ES

No município de Marataízes, o AEE é realizado por instituição especializada. A Rede Municipal de Ensino não dispõe de um documento normativo para Educação Especial. Conta apenas com uma *orientação pedagógica,* atualizada em 2017 (Anexo C), que circula nas escolas.

A evolução das matrículas em Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Marataízes registrou trajetória de expansão do atendimento, como podemos observar no movimento total de matrículas em classes comuns, representado no Gráfico 6. O número de matrículas teve crescimento de aproximadamente 10% no período de 2008 a 2018; a redução evidenciada em 2010 deve-se à “[...] acomodação do sistema

educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental" (BRASIL, 2010, p. 2), representada no Gráfico 8.

A distribuição das matrículas da Educação Especial por etapas e modalidades, na Rede Municipal de Ensino de Marataízes, nos anos de 2008 e 2018, está apresentada na Tabela 4.

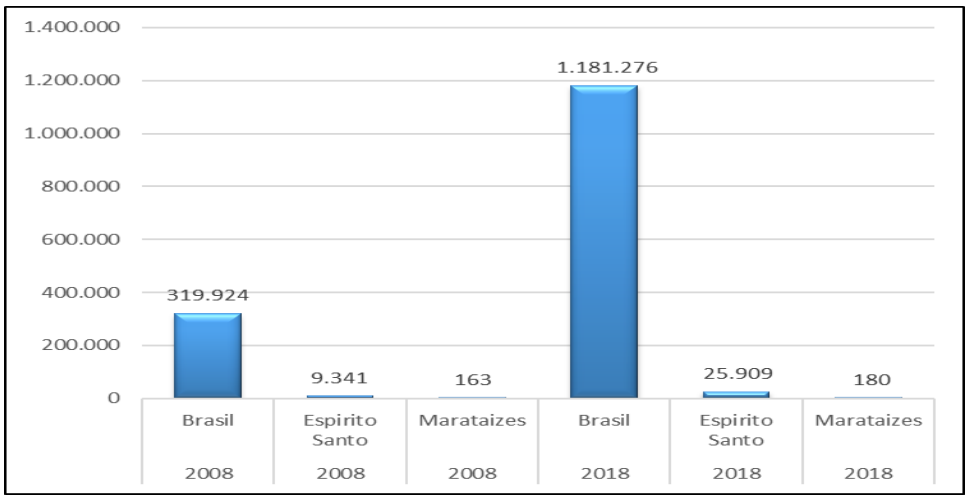
Tabela 4 – Matrículas na Educação Especial por etapas e modalidades em Marataízes-ES nos anos 2008 e 2018

ETAPAS E MODALIDADES	ANO	
	2008	2018
Educação Infantil	30	16
Ensino Fundamental	47	127
Educação de Jovens e Adultos	86	24
TOTAL	**163**	**180**

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e de Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018c).
Notas: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Observamos que há uma diminuição no número de matrículas, principalmente na modalidade EJA, de 58,52%, e um crescimento significante no ensino fundamental de mais de 100%, motivo que nos convocou a buscar compreender essa situação, levantando dados gerais nacionais e estaduais, cujos resultados representamos no Gráfico 6.

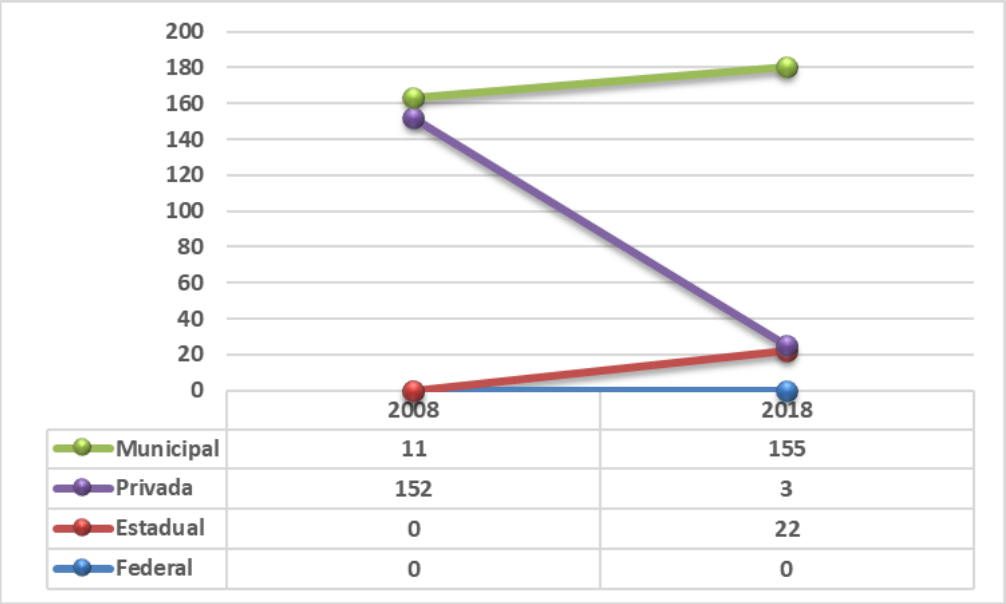
Gráfico 6 – Número de matrículas na educação básica por etapas e modalidades de ensino – Educação Especial – segundo a dependência administrativa – 2008 e 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e de Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018c).

Diante dos números apresentados, damos um foco nas dependências administrativas para apurar como estavam as matrículas na Educação Especial, especificamente nesse cenário, conforme podemos observar no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Número de matrículas na Educação Especial no município de Marataízes-ES por dependência administrativa – 2008-2018



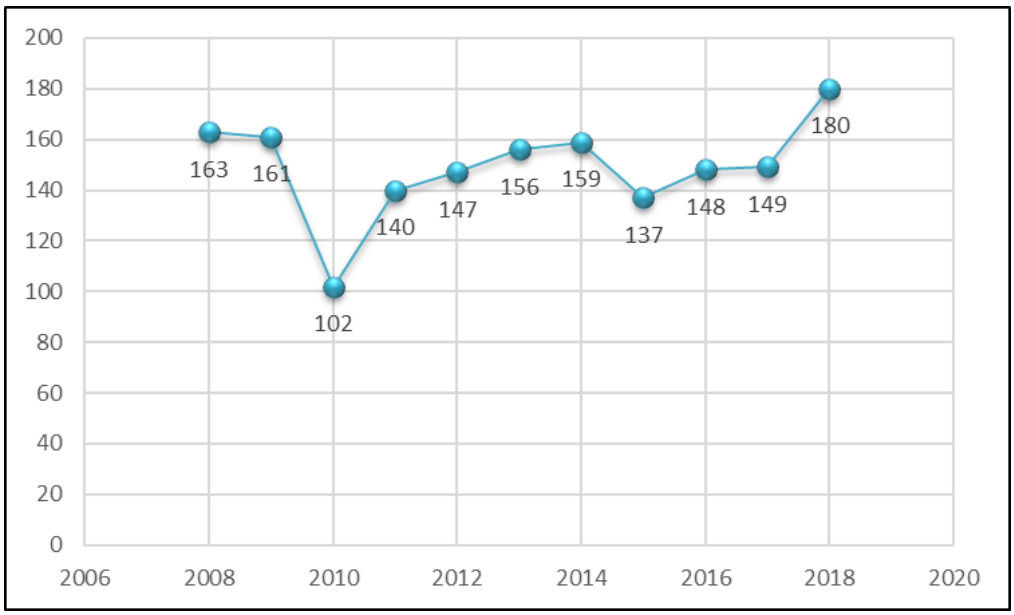
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e de Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018c).

Observa-se que a participação estadual e federal na oferta de matrícula na Educação Especial inexistia em 2008. Identifica-se uma pequena alteração da rede estadual no ano de 2018, com o registro de 22 matrículas do público-alvo da educação especial. O que se mostra bastante relevante é a migração do privado para o municipal em pouco mais de 100%, de 2008 para 2018. Essa queda no número de matrículas em Educação Especial na Rede Privada de Ensino pode ser compreendida se considerarmos as mudanças na legislação federal (Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008; Resolução n.º 4/2009) e na legislação estadual (Resolução n.º 2.154, de 7 de janeiro de 2010), que estabeleceram novas diretrizes para oferta e financiamento do AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, desencadeando a reorganização dos atendimentos nas escolas especiais, transformadas em centros de AEE, a fim de garantir recursos para as matrículas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ suprdotação (FRANÇA, 2014).

De acordo com o Inep (BRASIL, 2010), a redução da matrícula na modalidade Educação Especial que ocorreu em âmbito nacional, consoante os dados referentes a essa modalidade de educação segundo a dependência administrativa, contempla matrículas em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais do ensino regular e/ou de EJA. Sobre as notas técnicas, o Inep registra que: “Nas classes especiais e nas escolas exclusivas houve diminuição de 14% no número de alunos, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira” (BRASIL, 2010, p. 12). Isso nos convocou a levantar os dados do município de Marataízes, por ano, para verificar essa ocorrência disponibilizados no Gráfico 8.

De acordo com as informações contidas no Gráfico 8, o Município apresentou variação no número de matrículas num período de dez anos. Registra-se um decréscimo de aproximadamente 37%, no período de 2009 a 2010, e nos anos seguintes até 2014, um aumento de 55%. Em 2015 observa-se outro decréscimo, em torno de 14%, e de 2016 a 2018, um aumento de 22%.

Gráfico 8 – Número de matrículas na Educação Especial no município de Marataízes – 2008 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep-data 2008 e de Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018 (BRASIL, 2018c).

Os dados de 2015 remetem-nos ao Termo de Cooperação Técnica n.º 065/2014, assinado pela gestão municipal e pela Sedu-ES, que visava “[...] melhorar as condições de atendimento dos estudantes, público-alvo da Educação Especial, matriculados em escolas públicas estaduais e municipais do Espírito Santo”

(ESPÍRITO SANTO, 2018), e estabelecia parcerias com instituições especializadas para atendimento ao aluno PAEE.

Uma vez que não temos registro de outras ações que possam explicar a reação positiva expressa pelo aumento no número de matrículas ocorrido após 2015, concluímos que ela resultou desse acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Estado e o Município.

Vale registrar que, em âmbito nacional, o aumento no número de matrículas na Educação Especial, registrado no intervalo de 2014 a 2018, foi influenciado pelas matrículas no ensino médio, que dobraram nesse período (BRASIL, 2018b).

6.1.3 A narrativa das pesquisadoras-gestoras sobre Educação Especial no município de Marataízes-ES

Apresentamos neste tópico a visão dos profissionais da Rede de Ensino de Marataízes-ES sobre os processos de inclusão por eles conhecidos e vivenciados, como forma de complementar os dados legais apresentados nos tópicos anteriores e reescrever a *História da Educação Especial e Inclusiva* no Município. Para isso, reunimos o material produzido em reuniões de estudo-reflexão ao longo da pesquisa.

Habermas (2012) afirma que toda ação comunicativa traz em seu bojo a interação entre pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação, os quais, por meios verbais ou extraverbais, estabelecem entre si uma relação. Nessa perspectiva, a relação com a linguagem, com a comunicação e com o conhecimento está também associada à emancipação. Desse modo, buscar alcançar a própria emancipação, pela via da integração teoria e prática, em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e luta política realizado pelos grupos, é construir a história socialmente vivida por esses agentes de transformação social (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse contexto, a pesquisadora-gestora relata: “[...] *eu desconheço que tenha alguma coisa assim formalizada, mas tem uma vivência no Município* [...]” (Reunião do Grepus em 14/11/17), o que nos provoca a encontrar alternativas para construir o histórico do Município, em especial no que tange à inclusão do aluno com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em conversas/relatos de profissionais da educação que participam ou participaram desse contexto histórico-social.

Assim, a realização de um Grupo Focal com participantes do Município que conheciam a trajetória do atendimento ao aluno PAEE foi a alternativa encontrada pelo Grepus. O contato com esses sujeitos ficou sob a responsabilidade da atual gestora de Educação Especial do Município, que convidou a diretora da instituição especializada (ex-secretária de educação de Marataízes); uma diretora que participou da comissão para contratação dos professores especialistas; outra, que atuou como gestora da Educação Especial na Semed, e as três gestoras atuais (planejamento e projeto, Educação Especial e coordenação pedagógica), que já acompanham esta pesquisa.

Fotografia 1 – Grupo Focal

Fonte: Arquivo do Grufopees/CNPq-UFES.

A escuta sensível foi o alicerce desse Grupo Focal. Apresentamos um roteiro como "[...] forma de orientar e estimular a discussão" (GATTI, 2005, p. 17), pois o que buscávamos era levantar com fidedignidade os fatos que marcaram a história da Educação Especial no Município. Ocorreu que apenas uma das convidadas compareceu ao encontro, as demais justificaram a ausência por motivos de saúde.

Inicialmente, o Grupo Focal foi conduzido pelas mestrandas, que informaram o objetivo daquele trabalho e, em seguida, passaram a fala à diretora da instituição especializada. Após alguns minutos de explanação, a diretora foi abordada por uma das gestoras, que sugeriu fosse utilizada uma linha de tempo para melhor conduzir as ações realizadas no Município (Apêndice D).

Segundo as informações, logo após a emancipação do Município, o atendimento educacional especializado passou a ser realizado por instituição especializada, em Itapemirim-ES, o que ocasionou a reivindicação dos munícipes pela criação de uma instituição em Marataízes, visando atender o aluno PAEE no próprio Município: **Ex-secretária da educação**: "*E quando eu era professora da Pestalozzi, eu via uma cobrança, por que que aqui no Município não tinha uma instituição pra poder atender, certo?*" (Grupo Focal em 6/3/2019).

Todavia, no início das atividades de educação em Marataízes, o atendimento ao aluno PAEE passou a ser feito nas escolas, conforme relato:

> **Pesquisadora-gestora**: Você falou assim, no meio dessa história que você estava contando... você falou assim: "O atendimento educacional das crianças público-alvo era feito na… era feito na Rede?"
>
> **Ex-secretária de educação**: Na rede!
>
> **Pesquisadora-gestora**: Só que nós não dávamos conta.
>
> **Ex-secretária de educação**: Não dava conta, e aí começou a vir uns problemas com o Ministério Público. Caneta, caneta, caneta, porque a escola estava negando a vaga.

Assim, em maio de 2001, foi inaugurada a instituição especializada no Município. O atendimento aos alunos PAEE, durante quatro anos, foi feito na escola, conforme relato:

> **Ex-secretária de educação**: Só passou a ser no segundo mandato da [secretária de educação]. Quatro anos... mas os alunos já estavam na escola.
>
> **Pesquisadora-gestora**: Estavam na Rede?
>
> **Ex-secretária de educação**: Não, muito poucos.
>
> **Pesquisadora-gestora**: Tinha alunos na Rede, mas os mais severos não estavam na escola. Mas, para deficientes intelectuais leves, estavam na escola.

Diante desse fato, podemos interpretar que o atendimento à pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação era

entendido pela sociedade marataizense como realizado fora da escola, constatação corroborada pela concepção dos profissionais da educação do Município, que não compreendiam o processo de escolarização desses sujeitos. Em instrumento[34] de pesquisa aplicado em momentos formativos, ao serem questionados sobre o que entendiam por AEE, os profissionais arguidos – pesquisadores participantes – apresentaram as seguintes respostas:

> É oportunizar para as pessoas com algum tipo de necessidade um momento (local) [...] de ser tratada/cuidada em sua área de deficiência.
>
> Muito interessante! Deveria ser mais apresentado aos familiares de alunos com necessidades especiais, pois muitas ATVD [atividades] serão melhores trabalhadas no AEE do que nas escolas regulares.
>
> Muitas demandas e pouco atendimento; falta estrutura, espaços que desenvolvam um trabalho.
>
> Deve ser feito por profissionais capacitados, visando ao melhor desenvolvimento do aluno.
>
> A concepção nesse atendimento é extensa demais. Por esse motivo, os profissionais devem estar preparados para grandes desafios.
>
> Um trabalho importantíssimo para o desenvolvimento da criança. Uma oportunidade de aprender através de um trabalho específico e mais direcionado a cada um.

Nota-se que essas concepções/compreensão do que é o AEE se distanciam do ambiente escolar e invocam um especialista que se subentende não ser um professor, revelando, ainda, contradições e insuficiências inerentes às ideias e às crenças que envolvem, alguma indicação do que são os verdadeiros interesses dos indivíduos, o que implica uma autoconcepção alternativa que seria baseada em seu verdadeiro significado (CARR; KEMMIS, 1986).

Vemos, então, o atendimento ao PAEE sendo realizado na Rede Municipal de Ensino de forma “parcial”, com o Ministério Público cobrando a abrangência desse trabalho, o que levou a gestão da educação a disponibilizar mais um professor para cada aluno que demandasse atendimento especializado. Iniciou-se, assim, o “trabalho colaborativo” na Rede de Ensino municipal, situação que ocorre até a presente data (ano base 2019) e foi assim relatada:

> **Ex-secretária de educação**: [A primeira secretária] acabava colocando dois professores na sala para poder atender... mesmo se esse professor poderia

[34] Questionário – Escreva sua concepção/compreensão em relação a: (Aplicado em 22/8/18 – Grepmeei).

> vir da situação, quando pegava, o Ministério Público canetava... tem que atender.
>
> **Pesquisadora-acadêmica**: É o colaborativo que você fala. E o colaborativo inicia, mas de uma maneira bem…
>
> **Ex-secretária de educação**: É de uma maneira bem leve, sem ela estar regulamentada, instituída, sem estar ainda no plano de cargos e salários, sem reconhecer.

Percebemos que a gestão, diante das demandas geradas para o atendimento ao PAEE, foi buscando alternativas que solucionassem as ocorrências. A Semed-Marataízes, até 2009, não contava com uma gestão para a Educação Especial e, quando criou o setor, não havia pessoal especializado para o cargo, conforme relato abaixo:

> **Ex-secretária da educação**: Nós não tínhamos ninguém pra assumir o cargo comissionado lá, nós chamamos o efetivo pra assumir, nós criamos os polos. Antes, nós tínhamos lá, por exemplo, o fundamental, que tinha duas formações continuadas. Então nós convidamos, igual está aqui hoje, cada setor dentro da sua área. Na época, não tinha professor de Educação Especial efetivo. Foi aonde nós criamos o primeiro processo digital para professor bidocente, que dava nome... (Grupo Focal em 6/3/2019).

Desse modo, no percurso para o atendimento ao PAEE no município de Marataízes, procedeu-se, em 2014, a um concurso público, com vistas à contratação/efetivação de 24 professores especialistas para atuar na Rede Municipal de Ensino. Evidencia-se, com essa ação, a iniciativa para organizar a situação dos docentes que estavam em sala de aula, o AEE e a implantação de SRMs nas escolas da Rede, em cumprimento à Resolução n.º 4, de 2009.

Ocorre que, nesse mesmo ano, 2014, o Município assinou o Termo de Cooperação Técnica n.º 65/2014, já na segunda edição, com prazo prorrogado até 3 de dezembro de 2019, que, conforme a Portaria n.º 92-R, de 21 de maio de 2014, define:

> [...] atribuições para o acompanhamento, fiscalização e controle da execução dos serviços contratados pela gestão dos contratos de credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, para atendimento educacional especializado, no contraturno do ensino regular, aos alunos das redes estadual e municipal que apresentam deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, os municípios do Estado do Espírito Santo [...] (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 29).

Assim, as tratativas para o AEE e para a implantação de SRMs nas escolas da Rede de Ensino municipal ficaram enfraquecidas, e havia um reforço das concepções de

que o aluno PAEE pudesse receber o AEE fora da Rede Municipal de Ensino – escola pública.

6.2 CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E POLÍTICAS PELA VIA DA COLABORAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARATAÍZES-ES

A produção do conhecimento humano está relacionada à busca em compreender a realidade que o cerca, condição que se manifesta e se materializa em diversas formas de explicação do real, como os ritos, os mitos, o senso comum, a religião, a filosofia e a ciência. O conhecimento, de forma ampla, é toda percepção, ação, reflexão e interpretação proveniente do intelecto humano, geradas e produzidas pela interação social. Assim, desde os primórdios da história, produzimos conhecimento, pois a evolução humana permitiu organizar e agrupar o saber, estruturar o processo de perpetuação ao longo das gerações, organizando, criando métodos, modelos, regras, normas e sistematizando-o (SILVA; MELO NETO, 2015).

Desse modo, o surgimento da ciência como processo de investigação dos fenômenos naturais e humanos emergiu da necessidade de sistematizar e registrar o conhecimento existente e de produzir novos saberes através de meios que garantissem rigor para sua exatidão. Nesse processo, inúmeras perguntas motivadoras movimentaram-se na busca pelo saber e pela obtenção de respostas. De forma universal, criou-se um sistema, que é universalmente aceito – o sistema científico –, representado nas academias de ciências pelas faculdades, universidades e instituições de ensino superior (CÓRDULA; NASCIMENTO, acesso em 20 abr. 2019).

No contexto brasileiro, a tradição cultural privilegia a condição da universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como fonte de transmissão de conhecimentos. Para além dos desafios postos para a universidade pública brasileira, o seu caráter público materializa-se estrategicamente em favor dos interesses, sem abdicar da sua relação reflexiva e ativa com o mundo circundante e em favor do desenvolvimento social do País, preservando sua constituição e seu papel no desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacional. Consideremos ainda que a

atividade fim das universidades não é apenas o ensino, a pesquisa e a extensão, mas principalmente a relação de indissociabilidade entre eles, como preconiza a LDBEN n.º 9.394/96.

Sendo assim, torna-se fundante para este estudo entender a dimensão da extensão, vinculada ao ensino e à pesquisa, possibilitando, através de projetos, as parcerias com redes de ensino, promovendo a formação continuada dos profissionais de educação em redes de ensino municipal e estadual. Glat e Plestch (2004, p. 352) argumentam que a extensão é "[...] um processo de inserção social consciente da universidade que implica uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. [Em] que se faz a tão necessária relação teoria-prática".

Contudo, a universidade vive atualmente momentos difíceis, em virtude da crise nacional, em especial do projeto educacional proposto, que tem priorizado a educação básica, apontando a extinção dos cursos de humanas, a formação técnica em nível de ensino médio, a criação de instituições de pesquisas aplicadas, ou seja, priorizando uma formação operacional e tecnicista que distingue e ameaça a universidade em sua concepção e existência. Torna-se imprescindível a defesa da universidade não somente em seu formato, mas também em sua existência (MARTINS, 2019).

Essa situação emergiu nos diálogos do grupo estudo-reflexão, em que se visualizou, como uma das preocupações, viabilizar uma parceria com o Município, ante as dificuldades colocadas pelo Governo. A fala abaixo esclarece:

> Porque assim, no meio das reformas que estão acontecendo, eu acho que a linha de frente tem sido muito as universidades, as federais e os professores; claro que a gente fez um embate muito grande ao atual Governo. E a primeira coisa que tirou da gente foi direto os projetos de formação, além de ter cortado em 90% os projetos de formação continuada que vinham nos últimos doze anos. Os projetos que ficaram, tiraram da gestão da universidade (Pesquisador-acadêmico. Reunião em 25/4/2018).

Mesmo com esse cenário inóspito, focamos esta pesquisa nos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, através da parceria entre a Ufes e a Semed-Marataízes-ES. Essa parceria é fortalecida pelo vínculo institucional para produção de conhecimentos no âmbito da educação,

chancelada pela via do projeto de pesquisa[35] e extensão[36] do Grufopees/CNPq-Ufes, que tem como objetivo analisar e apoiar os processos de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE, em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino), pela via da autorreflexão organizada.

Contamos com o apoio dos pressupostos habermasianos do conhecimento e a sua estreita relação com a racionalidade. Em uma análise teórica e epistêmica da racionalidade como sistema operante da sociedade, Habermas (2012) analisa sua tese como contraposição à razão instrumental, a racionalidade dos indivíduos mediada pela linguagem e comunicatividade. Afirma o autor que "[...] a racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber" (HABERMAS, 2012, p. 31).

Apoiamo-nos, ainda, na pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica participativa/colaborativa, caracterizada pela estreita relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, inserida no contexto da pesquisa social de base empírica, bem como pela proposição de uma sinergia entre conhecimentos teóricos e empíricos, ao perseguir, de forma simultânea e inseparável, dois resultados: produção de conhecimento e compromisso com a transformação social. Promovemos, assim, uma intervenção na realidade prática (SANTOS; DAVEL, 2018).

Segundo Kemmis e Wilkinson (2002, p. 59), "[...] 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". No âmbito da educação, essa modalidade de pesquisa é importante para a intervenção na mudança curricular, devendo estar articulada a processos de transformação social na escola, tornando-a mais democrática e participativa (CARR; KEMMIS, 1988).

A dinâmica desta pesquisa foi pautada na potência dos grupos *estudo-reflexão* que Almeida (2016) define, apoiada em Carr e Kemmis (1988), como grupos

---

[35] Projeto de Pesquisa: Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para inclusão de pessoas com deficiência (Registro PRPPG n.º 8.561/2018).
[36] Projeto de Extensão: Formação continuada de profissionais no estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial (Registro PROEX n.º 239).

autorreflexivos preocupados por organizar e transformar sua própria prática à luz da autorreflexão organizada, propiciada pelo diálogo, pela autonomia e pela colaboração e fundamentada na dialética do pensamento e da ação, do indivíduo e da sociedade, na constituição de comunidades autocríticas.

Dos diálogos realizados nos grupos estudo-reflexão evidenciamos, na fala do pesquisador-participante, ações que emergem do processo de pesquisa-ação:

> A gente tem também um processo democrático. Porque, aqui, nós temos representações de quase todos os segmentos. E lá na escola, onde realmente acontece o processo todo, a gente traz a nossa realidade para esse grupo para não ser uma proposta [descolada da realidade! – Gestora]. É!... metodológica de cima para baixo, como a gente está acostumada. E aqui a gente está partindo da nossa realidade, trazendo as nossas demandas e discutindo com o grupo aquilo que a gente se identifica, aquilo que a gente não conhece ainda, aquilo que a gente precisa aprender. E isso está sendo feito aqui... o grupo de estudo e aprendizado, como a professora falou do "formar formando". A gente está aprendendo aqui e levando para a escola também... que a gente frequenta, e isso é muito real, eu gosto disso aqui, não está distante da gente. Então ele é real! (Pesquisador-participante – diretora. Reunião do Grepmeei em 12/12/2018).

Ao analisarmos os discursos que permeiam o estudo-reflexão, vamos ao encontro do que Habermas (2012) chama de conquista do conhecimento, em que o conteúdo do universo racional existe em duas situações: na relação dos sujeitos que possuem um conhecimento falível e nas expressões simbólicas que dão forma ao conhecimento, apontando a perspectiva instrumental como reducionismo da racionalidade na sua dimensão estratégica: "[...] *trazendo as nossas demandas e discutindo com o grupo aquilo* [*com*] *que a gente se identifica, aquilo que a gente não conhece ainda, aquilo que a gente precisa aprender*". É importante ressaltar que o agir comunicativo não suprime a razão instrumental, mas a subordina à razão comunicativa. O pressuposto desse agir comunicativo é, contudo, a garantia de uma formação radicalmente democrática de opinião e vontade: "*A gente tem também um processo democrático. Porque, aqui, nós temos representações de quase todos os segmentos*" (Pesquisador-participante – diretora – Reunião do Grepmeei em 12/12/2018).

Desse modo, as relações estabelecidas entre os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-gestores conduziram-nos à resposta para a seguinte questão: De que modo é possível construir conhecimentos e políticas sobre formação continuada dos profissionais da educação pela via da autorreflexão colaborativo-crítica, na parceria entre Rede Municipal de Ensino e Universidade? Para isso, apresentamos o percurso

de constituição dos grupos que emergiram dessa parceria, iniciada em setembro de 2017.

No contexto da produção de conhecimentos, há um estreitamento entre o teórico e o prático que muitas vezes esbarra em processos burocráticos, em nada colaborando para o avanço necessário da ciência. No entanto, no bojo das relações estabelecidas entre a Ufes, pela via do Grufopees/CNPq-Ufes, e as redes de ensino municipal e estadual do Espírito Santo, foi possível o encontro com a Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES, quando as gestoras buscaram a coordenação desse grupo de pesquisa. O Grufopees/CNPq-Ufes já era conhecido pelos gestores das redes municipais de ensino, em virtude de parceria estabelecida em processos de pesquisa-formação, visando à colaboração para processos formativos.

> Gente, é essa a parte que eu queria conversar, para ver com o Município... Porque, se for mais fácil para o Município, nesse momento, estabelecer o termo de cooperação com a Universidade, vários municípios já têm. Foi isso que eu conversei depois com a ProEx... que pela ProEx vocês podem fazer um termo de cooperação institucional, tanto pelo sentido também, se vem um palestrante para UFES, de aproveitar mesmo a passagem para ir até o Município, quanto vice-versa! Então, assim, eu acho que talvez seja mais fácil para o Município, nesse momento, esse termo de cooperação institucional (Pesquisador-acadêmico. Reunião do Grepus em 1/8/2018).

A viabilização de parcerias, conforme a fala da pesquisadora-acadêmica acima, que considera a participação de profissionais educadores de outras universidades, está vinculada à potência que essas redes de colaboração têm para gerar ambientes em que a construção do conhecimento corresponde a um esforço genuíno colaborativo entre todos os participantes, que têm à sua disposição um conjunto de recursos cada vez mais rico e diversificado, oriundo de suas vivências cotidianas (CARDOSO; VIEIRA-SILVA, 2013).

Motivada pela possibilidade de constituir uma nova frente formativa baseada nos grupos estudo-reflexão, a coordenação do Grufopees/CNPq-Ufes acolheu a gestão da Rede de Ensino de Marataízes, que inicialmente apresentava as seguintes demandas: "*A gente quer pensar a proposta, que foi essa demanda inicial... que naquele outro encontro foi a proposta de formação da Rede como um todo, e, ao mesmo tempo, as questões mais relacionadas às demandas da Educação Especial* [...]" (Pesquisador-gestor – Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Compreendemos, nesse momento, que parte das pesquisas acadêmico-científicas se baseia em modelos positivistas, cujos objetos e problemas de investigação estão distantes das demandas dos atores do contexto educativo. Na busca por nos contrapor a essa perspectiva, empreendemos, no processo de pesquisa-ação, uma relação de colaboração entre pesquisadores da Universidade e gestoras da Rede de Ensino. Essa colaboração tem suas bases na experiência da força emancipatória da autorreflexão na perspectiva da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 1987). Nas discussões iniciais de negociação da parceria, a importância da *extensão* nos processos do Grufopees/CNPq-Ufes tomou corpo na seguinte fala:

> Eu tenho que colocar lá naquele material da ProEx [Ação 2018-2020]... enviar o curso em Marataízes, pelo menos um projeto inicial. Depois eu passo o projeto específico... que, se eu não passar esse projeto inicial agora, dificulta depois a certificação e colocar nos termos de parceria a certificação (Pesquisador-acadêmico. Reunião Grepus em 25/4/18).

Temos nessa parceria – Grufopees/CNPq-Ufes e Semed – uma particularidade que tornou esta pesquisa extremamente peculiar. Ocorreu que foram as gestoras da Rede de Ensino de Marataízes-ES que procuraram a Universidade em busca de parceria, com vistas a elaborar projetos de formação continuada para todos os profissionais da Rede de Ensino e para a normatização das ações de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

> A gente colocou, assim, [...] articular o processo de formação continuada dos gestores e dos professores de toda Rede, associado à sistematização do documento normativo contendo os processos pedagógicos e as diretrizes. Então a gente sempre quer trabalhar a associação dessa formação de toda a Rede, junto com esse processo de construção (Pesquisador-gestor. Reunião Grepus em 14/11/2017).

Acreditamos no potencial gerador de entendimentos quando os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-gestores encontram as condições para o entendimento mútuo e a compreensão sobre os processos, sinalizando possibilidades de consenso, sejam eles prováveis ou provisórios. Diante da expectativa da Semed, a coordenação do Grufopees/CNPq-Ufes manifestou seu contentamento:

> **Pesquisador-acadêmico**: [...] para nós, da Universidade, e já falando e deixando claro isso para vocês... para nós receber um município com uma demanda, principalmente na perspectiva que a gente trabalha: de colaboração, de pesquisa-ação colaborativa... receber o município que nos procura a partir da demanda do município, isso é o nosso sonho (Reunião do Grepus em 14/11/2017).

> **Pesquisador-gestor**: [...] eu queria te agradecer, porque hoje eu estou vendo que você acreditou no nosso sonho, e para mim é uma grande realização. Eu te agradeço muito por isso! (Reunião do Grepus em 14/11/2017).
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Mas eu não acreditei no sonho de vocês não! Eu acreditei em vocês! É diferente. Eu acreditei em vocês! (Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Observamos, nos diálogos entre Semed e Grufopees/CNPq-Ufes, que a interlocução entre os pesquisadores, sem imposições, extorsões ou manipulações, remete ao que Habermas (2012) denomina de entendimento mútuo. Essa experiência intersubjetiva estabelecida na relação é o ponto de referência para o surgimento de formas comunicativas e democráticas – o mundo da vida.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, nesses termos, voltada ao entendimento com os outros, constitui-se um processo que busca a construção de novos possíveis para os processos formativos dos profissionais da educação, levando os pesquisadores ao reconhecimento da importância de criar relações de confiança, uma vez que "[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros" (BARBIER, 2007, p. 14). Desse modo, vamos chegando ao entendimento das demandas sobre a constituição de grupos de estudo para a formação continuada dos profissionais da Rede de Ensino, como relatamos no encontro:

> **Pesquisadora-gestora**: Explica como ela e as [outras] gestoras estão pensando o processo que se constitui.
>
> **Pesquisadora-acadêmica**: Informa sobre o que as pesquisas das mestrandas se proporão – que é acompanhar e colaborar. [Uma] diretamente na Secretaria e [a outra], mais diretamente na escola, com a intenção de fortalecer o processo formativo na escola, mas, no decorrer, podemos ver o que acontece e... qualquer coisa... essa proposta pode ser modificada. [E] sugere que todas as demandas [serão apresentadas a seguir] precisam estar prontas no 1.º semestre: transcrição, análise dos dados do grupo de escuta, sistematizar o que emergiu, elencar as categorias... (Relatório da conversa ocorrida na reunião do Grufopees/CNPq-Ufes em 27/3/2018).

Logo, compreender o caráter emancipatório do processo da pesquisa-ação constitui-se na junção entre duas modalidades de ação, a prática e a crítica (CARR; KEMMIS, 1986), integrando valores e preocupações de transformação das práticas como uma concepção de pesquisa, pois nela está implícita uma concepção de conhecimento e do processo que o produz.

Para Carr e Kemmis (1986), a vertente emancipatória da pesquisa-ação para a educação é "[...] uma forma de investigação autorreflexiva feita pelos participantes em

situações sociais, no sentido de aumentar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, o entendimento sobre elas e as situações que acarretam" (CARR; KEMMIS, 1986, p. 162, tradução nossa). Os autores consideram ainda que a pesquisa-ação educacional de vertente emancipatória, além implicar a construção de novos conhecimentos, viabiliza negociações, decisões e ações orientadas para mudanças, oportunizando ao participante construir e viver a sociedade que o cerca.

Os processos de negociação vivenciados na pesquisa para a constituição da "parceria" pautaram-se no pressuposto da pesquisa-ação – "[...] as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele" (FRANCO, 2005, p. 493) –, a partir da racionalidade comunicativa. Os acordos foram intersubjetivos, negociados dialógica e criticamente, contrapondo-se a uma racionalidade estratégica em que são frios, impostos, induzidos mediante gratificações, ameaças, sugestões, e em que o que importa é o êxito do proponente da ação (FRANCO, 2005). Assim, negociamos:

> **Pesquisador-acadêmico** [...] se é um termo mais amplo, onde caiba a gente colocar, assim, exemplo: *colaboração em* processos formativos com a vinda de professores de outras universidades de estados brasileiros (Reunião do Grepus em 6/6/2018).
>
> **Pesquisador-gestor**: E a gente fazendo só aquele acordo de parceria entre nós, Secretaria de Educação e o grupo de pesquisa... isso para ele dificultaria um pouco por se contextualizar de uma forma mais informal, para jurídico, lá na Prefeitura. Mas a gente pode levar para ele todas essas considerações desta conversa, essa amplitude [...] (Reunião do Grepus em 6/6/2018).

Os argumentos postos pelos pesquisadores mostraram-nos a negociação por meio da qual o termo parceria pôde ser elaborado e traduziram uma comunicação guiada pelo agir comunicativo. A ação nasceu da situação e lhe ofereceu saídas, buscou o entendimento, perseguiu a negociação, o acordo; buscou o consenso. É axiológica porque acreditou na validade das normas discutidas (FRANCO, 2005).

6.3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA PARCERIA GRUFOPEES/CNPQ-UFES E SEMED-MARATAÍZES-ES POR MEIO DOS GRUPOS

A defesa de uma pesquisa *para* a educação ao invés de uma pesquisa *sobre* a educação é argumentada por Carr e Kemmis (1986). Para os autores, há necessidade de que os atores educacionais (professores, alunos, pedagogos, diretores e outros

envolvidos) participem efetivamente das pesquisas e os pesquisadores participem ativamente da realidade educacional investigada.

No processo de constituição da parceria, em que são considerados os pressupostos de mudança e transformação na pesquisa-ação, compreendemos a mudança como a melhoria da prática, o entendimento da prática pelos sujeitos e da situação em que a prática ocorre, e a transformação como envolvimento dos sujeitos em todas as fases da espiral autorreflexiva de planejamento, ação, observação e reflexão. Desse modo, conforme Carr e Kemmis (1986), temos pesquisas colaborativas em que os pesquisadores-acadêmicos se tornam “amigos críticos”, que visam ajudar os professores a agir de maneira sábia, prudente e crítica. O sucesso desses “amigos críticos” é medido em termos do quanto auxiliam para a melhoria da prática educacional do professor colaborador e de seu entendimento sobre ela. Em outras palavras: o sucesso da investigação é medido em termos de sua contribuição para melhorar a educação em situações concretas (SILVA, 2017).

> **Pesquisador-gestor**: [...] sobre essa formação do gestor que nós não temos. Não somos formados para isso.
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Do mesmo jeito que a gente planeja, e isso eu estou trazendo aqui para vocês de Marataízes como linha de frente [...] é a gente, do mesmo modo que a gente planeja, tão direitinho, dia a dia, as ações com os outros... planejar as nossas ações de estudo. Porque quando chega para mim o planejamento das ações, não chega do grupo de gestor.
>
> **Pesquisador-gestor**: Ah! esse a gente não manda, a gente guarda para a gente.
>
> **Pesquisador-acadêmico**: É isso que precisa sistematizar...
>
> **Pesquisador-gestor**: É porque a gente não dá importância.
>
> **Pesquisador-acadêmico**: A gente está sempre dando mais importância para os outros. E eu acho que esse princípio que eu acho que é um princípio mesmo da própria autorreflexão que a gente passou a estudar mais de um tempo para cá, também enquanto grupo, é uma coisa superinteressante, porque, olhando para o professor, às vezes tá lá naquela sala do mesmo jeito que o gestor. Vocês, gestores, têm uma Rede de mil escolas, para não sei quantos professores, e tudo isso... O professor, lá na frente, com aqueles trinta meninos, é a mesma proporção... o desafio é o mesmo (Reunião do Grepus em 9/7/2019).

Nos diálogos, vemos a inserção crítico-reflexiva própria dos participantes que, pela observação e reflexão das ações, de forma colaborativa, tentam superar problemas educacionais dessa relação entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor de

que nasce o “amigo crítico” (CARR; KEMMIS, 1986), visando à melhoria da prática educacional.

Os momentos de diálogo nos grupos estudo-reflexão entre o pesquisador-acadêmico e o pesquisador-gestor fundamentaram-se em ações que foram materializadas na criação de quatro grupos, com caraterística e objetivos distintos. Esses grupos deram corpo à pesquisa. Contamos, ainda, com mais nove grupos, que emergiram do levantamento das necessidades do Município, com os quais as gestoras formaram *Grupos de Escuta*, ouvindo representantes de toda a Rede de Ensino de Marataízes, com a intenção de conhecer as demandas sobre a Educação Especial e a formação continuada, os conceitos e concepções existentes que relatamos adiante. As primeiras questões disparadas para dar impulso ao processo grupal foram as seguintes:

> **Pesquisador-acadêmico**: Como a gente vai organizar esse grupo? Quem serão os mediadores? Temos um cronograma prévio? Com que frequência nós vamos nos encontrar? Nós vamos utilizar alguma tecnologia da informação? Vamos fazer algum grupo de *WhatsApp*? Vamos nos comunicar com alguém? O que nós vamos estudar? Quem vai definir o que a gente vai desafiar? (Reunião em 14/12/2017).

Vemos, no percurso da constituição do grupo, o compromisso com os princípios para amparar o pressuposto teórico-epistemológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica de flexibilização de procedimentos, que é fundamental e deve permitir ajustes, e caminha de acordo com as sínteses provisórias que se vão estabelecendo no grupo (FRANCO, 2005), dando contornos de um processo guiado pela comunicação entre pares.

> **Pesquisador-acadêmico**: [...] a gente entrar nesse consenso do que passa a ser nosso... e isso é muito legal. [...] Eu me encanto com essas coisas, porque a gente vai construindo as coisas juntos. Quando a gente foi colocando, eu estava com elas duas [as mestrandas] e falei: Essas são as nossas questões, estão vendo? Essas são as nossas questões também. É o que a gente quer pesquisar, o que a gente quer estudar (Reunião em 14/11/2017).

Em nossos diálogos, a ação comunicativa dava-se como uma interação mediatizada, conforme defendida por Habermas (2012). Ela se rege por normas que definem expectativas de comportamento recíprocas, compreendidas e reconhecidas pelos sujeitos da comunicação. Para isso, o autor distingue *atos comunicativos* e *discurso*, tentando esclarecer o significado da argumentação: nos *atos comunicativos*, os sujeitos aceitam, sem debate, pretensões de validade que formam o consenso básico;

no *discurso*, os sujeitos se colocam comunicativamente, procurando debater e argumentar em torno de fundamentos para as pretensões de validade. Em *situação de fala* concreta, os sujeitos se apoiam num consenso que serve como fundamento para o *agir comunicativo* (POLLI, 2018).

Desse ponto de vista, o primeiro grupo nasceu do próprio processo de negociação e planejamento das ações que nortearam a formação continuada dos profissionais da educação e a elaboração da política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Nele estavam as três gestoras da Semed (planejamento e projeto, Educação Especial e coordenação pedagógica), duas mestrandas, uma graduanda, bolsista de iniciação científica, e a coordenadora do Grupo de Pesquisa. Foi denominado incialmente de G7 (Grupo das Sete) mas, pela sua potência no decorrer da pesquisa, decidimos renomeá-lo, atribuindo-lhe "[...] *um nome que refletisse uma determinada perspectiva teórica, prática*" (Pesquisador-acadêmico – Reunião em 1/8/2018). Decidimo-nos por **Grepus – Grupo de estudo-reflexão Semed-Marataízes e Ufes** (Fotografia 2), que, pela via da autorreflexão organizada, conduziu esta pesquisa. Ressaltamos que os encontros do Grepus, em muitas ocasiões, se deram por meios eletrônicos, com debates e trocas de informações por *e-mail, WhatsApp*, *skype*[37]. Muitas socializações aconteceram a partir de reflexões de parte do grupo, buscando consensos provisórios, entendimentos mútuos para aquele momento, visto que existiria consenso se todos os participantes argumentassem de forma racional, e não de forma espontânea (DUTRA, 2005).

[37] *Skype* é um *software* que permite comunicação pela *Internet* através de conexões de voz e vídeo. Foi criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom (Disponível no *site* https://www.skype.com/pt-br/).

Fotografia 2 – Grupo de Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes

Fonte: Arquivos do Grufopees/CNPq-Ufes.

O Grepus, sempre ativo na pesquisa, discutiu, planejou e executou os momentos, em várias frentes.

Evidenciamos, neste momento da pesquisa, uma estratégia da pesquisa-ação quando do reconhecimento da primazia do grupo – que deixávamos de ser pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores para nos tornar *Grepus,* onde não havia hierarquia entre Universidade e Rede Municipal de Ensino; havia uma outra racionalidade de produção de conhecimento, não técnica, mas comunicativa, argumentativa –, o que nos constituía pesquisadores dotados “[...] de uma estratégia, de uma história e de uma afetividade singular (BARBIER, 2007, p. 103).

Conforme exposto no Quadro 20, realizamos sete encontros presenciais do Grepus.

Quadro 20 – Encontros do Grepus.

Data		Pauta	Participantes
1.ª	26/9/2017	Recepção das gestoras da Semed pela Coordenação do Grufopees/CNPq-Ufes	Coordenadora e gestoras.
2.ª	14/11/2017	Apresentação das mestrandas e discussão de demandas	Coordenadora, gestoras e mestrandas.
3.ª	14/12/2017	Encontro na Semed do Grupo Focal com os técnicos; reunião com as gestoras e a secretária.	Secretária de educação, gestoras, equipe técnica, coordenadora e mestrandas.
4.ª	27/3/2018	Discussão de demandas em reunião com o Grufopees/CNPq-Ufes	Coordenadora, gestoras e mestranda.
5.ª	25/4/2018	Reunião com o novo secretário.	Secretário de Educação, gestoras, equipe técnica, coordenadora e mestrandas.
6.ª	5/6/2018	Definição de parceria e cronograma.	Coordenadora, gestoras e mestrandas.
7.ª	1/8/2018	Assinatura do Termo de Cooperação e Parceria. Delineamento das pesquisas das mestrandas. Discussões sobre as ações realizadas. Definição do primeiro momento da pesquisa-ação e da elaboração dos artigos.	Coordenadora, gestoras, mestrandas e graduanda.
8.ª	2/4/2019	Encontro para avaliação do processo	Coordenadora, gestoras, mestrandas e graduanda.

Fonte: Elaborado pela autora.

No percurso da negociação do termo de parceria, ao serem questionadas sobre as demandas do Município, as pesquisadoras-gestoras revelaram o desejo de ouvir a Rede de Ensino para conhecer seus anseios, desejos e expectativas a respeito da formação continuada e da Educação Especial e, a partir dessa escuta, apresentar as demandas da Rede sobre esses dois eixos temáticos. Dessa ação emergiu mais um grupo, os Grupos de Escuta, que trazemos para nossa análise para nos auxiliar na compreensão, de forma concreta, de como foi possível construir conhecimentos e políticas sobre formação continuada dos profissionais da educação pela via da colaboração entre Rede Municipal de Ensino e Universidade. Nas discussões do Grepus, a forma como as pesquisadoras-gestoras abordaram o desejo de realizar a "escuta" ampliou a visão do grupo para as ações futuras do processo formativo em elaboração, como vemos:

> **Pesquisador-acadêmico**: Embora seja um processo que elas chamaram de *Grupos de Escuta*, já é um processo formativo esse momento. E é um processo muito inovador... de começar um processo de formação escutando as demandas dos profissionais (Reunião em 25/4/2018).

> **Pesquisador-acadêmico**: Ouvir as demandas para pensar um processo que é formativo na sua essência metodológica, mas que ele tem uma meta, que é de construir a sua política... A gente geralmente não faz isso! Quando a gente está lá no contexto, a gente já começa. [...] A gente não para para fazer esse contato. E esse processo de escuta, ele é, assim... (Reunião em 1/8/2018).
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Só com esse grupo de escuta já dá para a construção da política. Porque é muito grupo! Ouvir todos os profissionais... Parar para discutir com eles. Ouvir todos os segmentos (Reunião em 1/8/2018).

Os Grupos de Escuta surgiram da intenção das pesquisadoras-gestoras e não contaram com a participação das pesquisadoras-acadêmicas em nenhum momento da realização. Porém os dados produzidos foram gravados, transcritos e categorizados por todo o grupo; as tarefas de sistematização e categorização foram discutidas e demandaram as seguintes tratativas:

> **Pesquisador-acadêmico**: [...] porque, por exemplo, fizemos todos esses Grupos de Escuta... a gente precisa terminar a transcrição, fazer a análise de conteúdo, que não é tranquilo. Então, ou seja, de cada encontro fazer análise de conteúdo, eleger categorias, a tempo de não passar muito tempo. Porque a ideia é que o grupo de estudos caminhe a partir do que surge no grupo de escuta (Reunião em 1/8/2018).
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Eu acho que a gente poderia dividir aí, naquelas categorias... Ou por categoria, ou por material. E eu acho que fica mais fácil por material. Se eu pego transcrição, uma única transcrição, por exemplo, de especialista, eu vou olhar todas as categorias nela (Reunião em 1/8/2018).
>
> **Pesquisador-acadêmico**: A gente vai dividir assim: grupo de Marataízes de gestores e grupo da Ufes? (Reunião em 1/8/2018).
>
> **Pesquisador-gestor**: Então, a divisão tem que ser por igual, porque nós somos iguais nesse aspecto (Reunião em 1/8/2018).

Assim, analisamos esse momento de consenso na divisão de tarefas, com acordo sobre a condução dos trabalhos como crítico-colaborativo no Grepus, uma vez que, a partir dos atividades iniciais dos pesquisadores com o grupo, decorreu um processo de valorização da construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, e contou com a decisão do pesquisador em fazer parte de um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo (FRANCO, 2005) e em cientificizá-lo.

Os Grupos de Escuta que aconteceram em Marataízes tiveram dois eixos de discussão, Educação Especial e formação continuada, e foram mediados pelas três pesquisadoras-gestoras, que realizaram nove encontros, conforme esquematizado no Quadro 21.

Quadro 21 – Encontros do Grupos de Escuta

Data		Local	Número de Encontros	Pauta	Participantes
1.ª	9/9/2017 e 14/12/2017	Semed	2	Ouvir as demandas e perspectivas dos profissionais sobre a formação continuada e a Educação Especial	Equipe técnica Semed
2.ª	1/12/2017	Auditório da Secretaria de Saúde	1		Diretores da Rede de Ensino
3.ª	4/12/2017		2		Pedagogos
4.ª	6 e 7/12/2017		2		Professores especialistas
5.ª	23/4 e 3/5/2018		2		Professores regentes
6.ª	2019		0		Família dos alunos PAEE – (não realizado até conclusão desta pesquisa)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro informa inicialmente sobre o encontro de apenas cinco dos nove *grupos de escuta*. O sexto, embora esteja ali registrado, não ocorreu. Havia, até aquele momento, a intenção de realizá-lo, o que não foi ainda descartado, conforme relatou a pesquisadora-gestora. O Grupo está apenas aguardando uma ocasião para fazê-lo:

> Nós fizemos com gestores, pedagogos, professores especialistas. Antes de tudo, fizemos com a Semed. Já foram quatro. Amanhã nós vamos ter com os regentes de classe e temos também a intenção de fazer com a família o próximo passo (Pesquisador-gestor. Reunião em 28/4/2017).

A partir desse contexto, conduzimos a organização de outros grupos, "[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo" (CARR; KEMMIS, 1986), conforme apresentamos na sequência a seguir.

> **Pesquisadora-gestora**: Grupo de Estudo... que a gente fez um convite. Aqui é a cartinha. Aí, aqui é para a diretora... como que é que ela tem que fazer. Um processo assim: democrático. A gente fez para elas todas as categorias que vão participar (Reunião em 1/8/2018).
>
> **Pesquisadora-gestora**: É só para tirar o eleito. Porque tem todo mundo da Rede. Aí, ficou para eleger um. Para ter o professor do ensino infantil, o professor do fundamental 1, o professor do fundamental 2 (Reunião em 1/8/2018).
>
> **Pesquisadora-gestora**: Para a gente não estava claro que vocês... para compor aquele grupo, que vocês fariam essa metodologia. Elas vão convocá-los. Elas estão convidando. Cada grupo de profissionais... [A primeira ação delas? – Pesquisador-acadêmico]. Para eles elegerem, entre eles, quem é que vai compor aquele grupo. Professor regente, professor especialista... [pedagogo, diretor... - pesquisador-gestor]. É tipo de uma assembleia! (Reunião em 1/8/2018).

Como verbalizado pela pesquisadora-gestora, a escolha do grupo se deu por um processo democrático – por interesse e eleição. A constituição do segundo grupo, o **Grupo de Estudo e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva – Grepmeei** (Fotografia 3), criado a partir das demandas dos grupos de escuta, teve como objetivo a elaboração da proposta de política da Educação Especial na perspectiva da Inclusão de Marataízes.

Fotografia 3 – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Escolar Inclusiva – Marataízes-ES

Fonte: Arquivos do Grufopees/CNPq-Ufes.

O Grepmeei foi/é composto por 25 participantes (três gestoras da Semed, duas mestrandas, duas professores regentes, sete professores especialistas, duas diretoras, cinco técnicos da Semed, uma graduanda, bolsista de iniciação científica, e a coordenadora do Grufopees/CNPq-UFES). Os encontros foram programados e ocorreram em horário diurno, em serviço, com quatro horas de duração, conforme discriminado no Quadro 22.

Quadro 22 – Encontros do Grepmeei

Data	Local	Pauta
22/8/18	EEEF “Domingos José Martins”	. Apresentação - Proposta de estudo e percurso de 2017-2018. . Apresentação dos participantes. . Perspectiva teórico-metodológica do grupo de estudo-reflexão. . Termo de compromisso. . Encaminhamento.
24/9/18	Salão da Igreja Batista Koinonia	. Retorno da escuta – sistematização da análise. . Discussão do texto “Sobre alunos ‘incluídos’ ou ‘da inclusão’: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar”. . Grupo de trabalho: definição do nome do grupo (sugestão). . Perspectiva da construção do documento. . Perspectivas do plano de percurso do estudo . Eleição: relator e mediador (próximos encontros). . Encaminhamentos.
17/10/18	Salão de Eventos da Pousada Alto da Praia	. Dinâmica. . Nomeação do relator. . Devolutiva do trabalho em grupo. . Encaminhamentos.
7/11/18	Salão de Eventos da Pousada Alto da Praia	. Leitura dos documentos: PNEE-EI 2008 e Resolução n.º 04/2009. . Discussão. . Quadro síntese. . Encaminhamentos
12/12/18	Salão de Eventos da Pousada Alto da Praia	. Reflexão: “O que significa a nossa proposta metodológica para nós? Precisamos ter isso bem definido”. . Apresentação da produção do Grupo Sistematizador. . Retomada da discussão sobre o “papel do cuidador/monitor” com leitura de artigo. . Rediscussão do cronograma. . Encaminhamentos;

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das preocupações para a composição do Grepmeei foi que todos os participantes soubessem previamente que se tratava de grupo de estudo e que haveria necessidade de estudo e leituras prévias: “[...] o ‘conhecimento prévio’ e o ‘mundo experiencial’ dos envolvidos, suas necessidades e angústias, suas capacidades e habilidades (DALBOSCO, 2009, *apud* ZASLAVSKY, 2017).

A carta-convite foi explícita na redação desses quesitos:

> *Para auxiliar na decisão de participação, esclarecemos a dinâmica que será utilizada no grupo de estudo e o compromisso dos participantes. "Assiduidade às reuniões é condição de permanência no grupo". "É imprescindível explicar que se trata de um grupo de estudo, e não de um curso ou formação específica". "Portanto, os participantes têm compromisso com a leitura de texto..."* (Recorte do documento – Anexo B).

Nesse sentido, a pesquisa caminhava na direção de sua intencionalidade, acreditando na potência dos grupos estudo-reflexão e na produção do conhecimento, ponderando que a racionalidade comunicativa "[...] não se corporifica num processo de entendimento mútuo fundado sobre pretensões de validade senão quando falante e ouvinte se entendem a respeito de algo no mundo numa atitude performativa – voltada para segundas pessoas" (HABERMAS, 2004, p. 112).

> **Pesquisador-gestor**: [...] é justamente o que eu estou trazendo, essa política. Ela tem claro a sua dimensão estrutural, de implementação, mas eu estou dizendo mais, assim, na questão da política, daquilo que é uma concepção, daquilo que vai ser posto. Isso ela vai vir nas entrelinhas da proposta, eu acho que ela vai vir. E aí, é a força da proposta, e aí, como eu estou falando, como que a gente vai estar construindo e onde (Reunião em 6/12/2018).

Articularmos a constituição dos grupos com as reflexões sobre a importância do documento, sua repercussão na dinâmica atual da educação no Município e o seu caráter de legalidade, como descrito nas falas a seguir. Foram questões que evidenciaram a responsabilidade dos pesquisadores-participantes (todos os profissionais que compunham os grupos estudo-reflexão, com exceção dos pesquisadores-gestores e pesquisadores-participante) nesse processo de elaboração da política pública de Educação Especial e Inclusiva municipal, trazendo à tona a necessidade de argumentação nos discursos e a sua contextualização.

> **Pesquisador-gestor**: Na nossa última reunião do Grepmeei, uma das tarefas que tínhamos era definir quem seria o grupo sistematizador. Por que esse nome sistematizador? É quem vai sistematizar, escrever aquilo que acreditamos enquanto grupo. Então, nós temos uma responsabilidade que é não escrever aquilo que nós defendemos e acreditamos, mas sistematizar aquilo que o grupo todo... não é? (Reunião em 4/11/2018).

> **Pesquisador-gestor**: Então, nesse documento, tem que ter também esse cuidado, como você falou, não é o que eu penso, não é o que [o outro] pensa, mas sim o Mmunicípio. O que nós pensamos juntos, o que nós queremos juntos de fato, para que esse aprendizado dessas crianças, desses alunos público-alvo da Educação Especial ocorra de fato. É, porque hoje a gente já tem a matrícula garantida. E nós precisamos avançar nisso aí (Reunião em 4/11/2018).

Vemos que as tratativas que nortearam a constituição dos grupos buscam o consenso entre os pesquisadores e estão voltadas para atender demandas de atendimento aos

alunos PAEE. Habermas (2012) pondera, guardada a relação deste contexto de elaboração de normativas, que, no processo legislativo democrático, dado o seu caráter comunicativo, os sujeitos que normatizam são responsáveis pela produção das leis às quais se submetem.

Oliveira (2016) esclarece, sobre a relação entre direito e moral em Habermas, que o momento de produção de normas jurídicas opera de modo semelhante a um discurso em que os participantes emitem determinados atos de fala, a fim de que o ouvinte possa coordenar a sua ação, na medida em que reconhece como válidos tais enunciados. Em um processo de legislação democrática, os sujeitos cidadãos oferecem constantemente argumentos capazes de fundamentar a aceitabilidade racional das normas jurídicas, isto é, sua legitimidade, a fim de que seja possível a coordenação de seus planos de ação. E é a partir do oferecimento desses argumentos que a moral pode entrar na fundamentação de normas jurídicas.

Fotografia 4 – Grupo Sistematizador

Fonte: Arquivos do Grufopees/CNPq-Ufes.

Nessa medida, surgiu o terceiro grupo, o **Sistematizador**, oriundo do Grepmeei, com a função de sistematizar em documento a proposta de elaboração da política para a Educação Especial escolar inclusiva de Marataízes. Na sua composição estavam nove participantes: as três gestoras, as duas mestrandas, a graduanda, bolsista de iniciação científica, um professor especialista, um diretor, um professor regente e uma

pedagoga. Os encontros foram de quatro horas, em horário diurno, em serviço, conforme aponta o Quadro 23.

Quadro 23 – Encontros do Grupo Sistematizador

Data	Local	N.º de participantes	Temática da discussão/pauta
5/11/2018	Salão de Eventos da Pousada da Praia	9	Organização do documento, planejamento da metodologia a ser utilizada, definição dos documentos a serem trabalhados na parte histórica e demais encaminhamentos.
6/12/2018	Salão de Eventos da Pousada da Praia	9	Compartilhamento das leituras e estudos feitos e apresentação parcial da construção das etapas do capítulo.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Grupo sistematizou a primeira parte do documento, que contemplou Apresentação, Introdução, Contexto de Elaboração (História e processo de participação, Formalização da parceria, Grupos de Escuta, Grepmeei), marcos históricos e legais. Em seguida, apresentou-o ao Grepmeei, em reunião realizada em 12 de dezembro de 2018, quando foi lido e discutido o texto e apresentadas as contribuições para melhorias e complementações.

Posto isso, outra situação foi colocada pelas pesquisadoras-gestoras: a gestão da educação do município de Marataízes apresentava uma demanda reprimida de formação, pois não ofertava formação continuada à Rede de Ensino desde 2016. Logo, no contexto do Grepus, a primeira formação foi programada com base nos pressupostos do Grufopees/CNPq-Ufes de “estudo-reflexão”, apostando na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, “[...] por meio de grupos de estudo-reflexão entre gestores e pesquisadores como potência para a construção de conhecimentos e propostas para formação continuada de profissionais da educação (ALMEIDA; SILVA; ALVES, 2017, p. 1105), com o seguinte argumento:

> Mas, assim, o nosso desejo é que agora, no segundo semestre, nós tivéssemos as formações, algumas formações já no segundo semestre. Porque isso foi uma promessa do secretário, da secretária anterior, e agora é reiterado para o secretário no segundo semestre. Isso eu estou compartilhando uma necessidade nossa, do Município lá, que os professores vêm de muito tempo sem formação e eles estão cobrando as formações continuadas... então, no segundo semestre (Pesquisador-gestor: Reunião do Grepsu em 5/6/2018).

Em consequência, o quarto e último grupo foi instituído – **grupo estudo-formação** (Fotografia 5), composto por quarenta profissionais da Rede de Ensino, que formou a primeira turma de cursistas (pesquisadores-participantes) mediante a parceria entre Grufopees/CNPq-Ufes e Semed. Foram seis encontros presenciais mediados por profissionais e acadêmicos, participantes do Grufopees, que culminaram na apresentação de tarefa realizada, de modo não presencial, de um projeto de intervenção, conforme cronograma descrito no Quadro 24.

Fotografia 5 – Grupo Estudo-Formação

Fonte: Arquivo do Grufopees/CNPq-UFES.
Nota: Encontro realizado em 3/10/2018.

Quadro 24 – Encontros do Grupo Estudo-Formação

Data	Local	Pauta/Mediação
14/9/18	EMEF José Marcelino	Abertura – Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida Inclusão: “Um movimento social”
3/10/18	EMEF José Marcelino	Currículo inclusivo – Prof.ª Dr.ª Sumika Freitas
10/10/18	Salão de Eventos da Pousada da Praia	Concepção e política de educação inclusiva – Prof.ª Ms. Damila Carvalho e Prof.ª Márcia Cristina
30/10/18	Salão de Eventos da Pousada da Praia	Práticas pedagógicas – Prof.ª Fernanda Nunes
7/11/18	Salão de Eventos da Pousada da Praia	Atendimento educacional especializado e trabalho colaborativo – Prof.ª Dr.ª Eldimar Caetano
22/11/18	Salão de Eventos da Pousada da Praia	Devolutiva dos projetos de intervenção – Prof.as Marcia Cristina, Renata Lovatti, Maria José Bento e Nazareth Silva
5/12/19	Salão de Eventos da Pousada da Praia	Apresentação dos projetos e avaliação do curso – Mestrandas Maria José Bento e Nazareth Silva

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse contexto formativo revela a ação do planejamento do Grepus para atender as demandas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, abordando temáticas que contribuiriam para a reflexão e a constituição de novos/outros conhecimentos.

Silva e Bento (2019, p. 4) analisaram a avaliação realizada pelos pesquisadores-participantes do Grupo Estudo-Formação ao final do curso e concluíram que “[...] o curso contribuiu para os processos formativos e de ensino e aprendizagem dos cursistas”. No relato livre da avaliação, ficou explícito que foi uma proposta de formação com uma abordagem diferente “[...] das que usualmente se aplicam, um processo de estudo-reflexão em que houve abertura e diálogo de diversos temas e que permitiu o debate e a possibilidade de instigar novos outros” (SILVA; BENTO, 2019, p. 5). Destarte, “[...] uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que resolve. Ela incomoda quase sempre os poderes estabelecidos” (BARBIER, 2007, p. 144).

No último encontro do Grupo Estudo-Formação, num evento que denominamos I Seminário de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 2018, houve a apresentação dos trabalhos finais. Para tanto, os participantes confeccionaram pôsteres acadêmicos, a partir dos projetos de intervenção elaborados por grupos menores, com temáticas relativas à modalidade da Educação Especial que mostravam as necessidades observadas em seus locais de atuação, conforme expõe a Fotografia 6.

Fotografia 6 – I Seminário de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – 2018

Fonte: Arquivo do Grufopees/CNPq-UFES.

A parceria entre a Universidade e a Semed proporcionou um outro modo de formação continuada e de elaboração do documento orientador para a política de Educação Especial Inclusiva[38]. Nesse trabalho colaborativo, a reflexão e o diálogo foram fundantes para romper com a racionalidade instrumental. Nos grupos constituídos mediante a intencionalidade e o consenso, pudemos criar relações fortes, em que não havia hierarquia entre Universidade e Rede de Ensino, mas uma outra racionalidade de produção de conhecimento, não mais positivista, mas, sim, comunicativa, ancorada no agir comunicativo e calcada em uma metodologia de caráter formativo e emancipatório, que possibilitou compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade do contexto.

Nessa mesma perspectiva, abordamos no subitem a seguir a relação entre pesquisador-gestor, pesquisador-acadêmico e pesquisador-participante, não perdendo de vista os grupos constituídos e o vínculo institucional estabelecido na parceria Universidade e Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES.

[38] Trata-se de documento ainda em construção a que o Grupo dará continuidade.

6.4 O AGIR COMUNICATIVO E A POTÊNCIA DO DISCURSO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

> Esse movimento possibilitou-nos compreender que instaurar uma arena de debates sobre a pesquisa-ação é algo desafiante, mas possível. Requer do mediador cautela, paciência e persistência em encontrar caminhos possíveis para que todos possam participar dos discursos e juntos buscar argumentos fortes; dos participantes, o exercício da escuta sensível [...] e contribuir para que a produção de conhecimentos e a perpetuação de saberes tragam significados para as políticas e práticas educacionais, um outro/novo sentido para os dilemas vividos.
>
> *Almeida* (2010).

A pesquisa-ação define-se por incorporar a ação como sua dimensão constitutiva. Propõe-se uma atuação deliberada de transformação de realidades, articulando a relação entre teoria e prática no mesmo processo de construção do conhecimento, trazendo em seu escopo uma dupla proposta de compreensão-transformação do ambiente investigado e a produção do conhecimento. Revela a sua ação transformadora ao detectá-la nos sujeitos da pesquisa, por meio de levantamentos e indagações, culminando com propostas de soluções correspondentes às necessidades apresentadas, valendo-se dessa contribuição para o melhor equacionamento dos problemas e demandas. Como refletido por Almeida (2010) em epígrafe “[...] é algo desafiante, mas possível”.

No âmbito desta pesquisa, propusemo-nos pensar a pesquisa-ação e suas condições e possibilidades de articular a reflexão e a ação no contexto da formação continuada de profissionais da educação e na elaboração de política normativa para a Educação Especial, assumindo a **escuta sensível** como possibilidade metodológica para a pretendida transformação e a implicação dos pesquisadores (acadêmicos, gestores e participantes) no estudo. Apoiamo-nos, também, nas regras do **discurso em Habermas** (2003) para responder à questão: Quais meios ou estratégias são elaborados entre pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor para a construção dessa relação?

Para Habermas (2003), os conceitos de ação e de discurso devem ser compreendidos como termos distintos, mas entrelaçados entre si. Enquanto o termo “ação” designa qualquer atividade prática do cotidiano, como, por exemplo, correr, entregar coisas, martelar, serrar, estudar, o conceito de “discurso” decorre de atos de fala, que podem

ser ordens, declarações, confissões, entre outros. Em certo sentido, a ética do discurso é a tentativa de juntar essas duas dimensões em uma só, ou de propor uma unidade entre ação e comunicação, ainda que frequentemente o autor prefira trabalhar com esses termos separadamente. A ética do discurso exige, em primeiro lugar, a indicação de um princípio universal que funcione como regra para a argumentação, ao qual chamamos de princípio U; em segundo lugar, a identificação de pressupostos pragmáticos inevitáveis em uma discussão, que tenham um conteúdo normativo; em terceiro lugar, a exposição explícita desse conteúdo normativo mediante a formulação de regras do Discurso intersubjetivamente aceitas por todos, algo que chamamos de D; em quarto e último lugar, a comprovação de que existe um elo de implicação material entre o princípio D e o princípio U, que esteja em conexão com a ideia de "justificação de normas" (HABERMAS, 1989, p. 119). Em outras palavras, para chegar a uma ética do discurso é necessário fundamentar U.

Os diálogos no Grepus, os atos das falas, revelam a intencionalidade das ações e o modo como são argumentadas as demandas:

> **Pesquisadora-gestora**: Nós só precisamos decidir agora se o lugar que nós colocamos...
>
> **Pesquisadora-acadêmica**: Eu acho que o lugar que vocês colocaram é o melhor, porque, se nós formos olhar o lugar que colocamos a família separado, na maioria das vezes é o professor dizendo: "Precisa-se desse diálogo com a família", ou então: "A família não faz isso".
>
> **Pesquisadora-gestora**: É como se fosse um desejo deles.
>
> **Pesquisadora-gestora**: É anseios e desejos. Mesmo porque nós não tivemos ainda esse grupo focal com a família, então não é a família que está dizendo. É a visão do outro.
>
> **Pesquisadora-acadêmica**: Concordo com vocês, a gente faz a mudança e coloca em uma subcategoria.
>
> **Pesquisadora-gestora:** Então, tá. Em relação a isso vou colocar o que a gente definiu. Análise de dados. Primeira coisa que nós definimos é que nós vamos trabalhar com o programa. […] Dois: criar a subcategoria família dentro de anseios e desejos.

Habermas aponta algumas regras implícitas na sua formulação da ética do discurso e as divide em três etapas: a primeira, em nível lógico-semântico, a argumentação não tem conteúdo ético; a segunda, na perspectiva procedimental ou procedural da teoria discursiva moral, a argumentação é concebida como processo de entendimento mútuo, já apresentando, ao menos, um conteúdo ético; a terceira, a argumentação é

vista como um processo comunicativo que visa ao consenso racionalmente justificado e motivado, que deve estar livre de coerção e desigualdade de oportunidades de se expressar (SANTOS, 2015).

Assim, pela via do consenso e da argumentação, as ações desta pesquisa tomam forma a partir da demanda apresentada no contexto para o processo formativo dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, como segue:

> **Pesquisador-acadêmico**: Então, a gente começa pela questão da inclusão e Educação Especial.
>
> **Pesquisador-gestor:** Eu acho que essa concepção... esse conceito tem que ser o pontapé inicial, no sentido de que depois que isso daí for debatido, for levantado, for fomentado as outras coisas vão caminhando.
>
> **Pesquisador-gestor:** Constituição do profissional especialista, onde ele atua e o que ele faz e essa constituição do profissional docente enquanto sua formação para estar com aquela criança (Reunião Grepus em 4/9/2018).

As características formais do discurso, ou melhor, as regras do discurso ideal são apresentadas por Habermas (1989) em três normas, que orientam aquilo que emerge de nossas falas:

> **Pesquisador-gestor**: Hoje eu vivenciei... não só aprendi, mas eu vivenciei uma outra forma de formação e que eu agora trago essa perspectiva que é possível e que, mesmo sendo um processo mais lento... mas eu acredito que é o que vai dar condição para esse... essa pessoa para refletir e trazer para a ação diária dele.
>
> **Pesquisador-gestor**: Mas eu não conhecia esse referencial, não é o meu referencial, não era algo que eu conhecia, a autorreflexão, a pesquisa-ação, e também eu não estava confortável porque eu estava na área da Educação Especial (Reunião Grepus em 2/4/2019).

Em suas falas, as pesquisadoras, em momentos autorreflexivos, afirmam aquilo em que elas próprias acreditam e trazem para o contexto a possibilidade de participar de discursos, tendo em vista que são sujeitos capazes de falar e agir (HABERMAS,1989).

A ética do discurso ou teoria discursiva da moral não fornece um fundamento último para o agir moral. Na verdade, o que ela propicia são critérios normativos que possibilitam a formação de consenso sobre como agir corretamente. Segundo Habermas (2013), citado por Santos (2015, p. 106), “[...] é na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que as pessoas são chamadas a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às suas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação”.

> Então, como eu expliquei para vocês da parceria dessa ideia da formação, e aí o eixo... tem dois eixos. Nós vamos falar agora do que vocês pensam na Educação Especial? O que é Educação Especial? Vale a pena? A gente tem as nossas crianças na rede regular de ensino, vocês estão diretamente com elas. Como é que é isso? O AEE... como é que funciona isso? Para poder dizer: Ah! eu sei, eu não sei; eu tenho aluno, ou eu não tenho, enfim, fiquem livres. E aí... assim uma pessoa começa de repente, a colega falou alguma coisa que te desperta e você quer falar. A [gestora de Educação Especial] vai estar fazendo as inscrições e é só você levantar a mão que ela vai escrever seu nome (Pesquisadora-gestora. Grupo de Escuta – 6/12/2017).

Observa-se, ao mediar a escuta, que há uma organização que possibilita aos participantes estarem à vontade para iniciar o diálogo. “É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de discursos” (HABERMAS, 1989, p. 112) e, neste contexto, colaborar para o levantamento das demandas da Educação Especial e da formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Marataízes.

Trazemos, nessa análise, as condições necessárias para que a comunicação figure efetivamente como um processo do discurso entre os sujeitos da pesquisa, em que o acordo para a validação das normas éticas e para a ação pode ser encontrado cooperativamente numa atitude orientada para o entendimento mútuo. O falante expõe com todo proferimento inteligível as seguintes pretensões:

> [...]
> 1) que o enunciado formulado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas);
> 2) que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza é ele próprio legítimo); e
> 3) que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida. (HABERMAS, 1989, p. 167-168).

Nessa mesma perspectiva, vemos a escuta sensível promovendo exatamente uma troca entre quem fala e quem ouve, em que os sujeitos envolvidos fortalecem suas relações. Barbier (2002) salienta a importância de se reconhecerem os desejos, as intenções, as estratégias, as possibilidades do sujeito no desenvolvimento coletivo, para que, ao conhecer o outro, conheçamos a nós mesmos. Corroboramos a ideia do autor e a contextualizamos numa fala:

> Todas falaram aqui sobre esses aspectos, essas características de aposta no outro, de crença na possiblidade de si mesmo, porque a gente acreditar em si mesmo é um grande passo pra gente acreditar no outro, acreditar que é capaz. E todo esse movimento, depois que eu vejo tudo isso, todo esse movimento quer dizer que todas nós acreditamos nisso (Pesquisadora-acadêmica. Reunião do Grepus em 2/4/2019).

Assim, a reflexão-ação-reflexão ancorou as mediações. Ao discursar, na fala inicial, sobre intenções e desejos em um dos encontros com o Grupo Estudo-Formação, a pesquisadora-gestora provocou a reflexão dos pesquisadores-participantes, com a questão:

> Quais são as nossas relações?! Isso é importante. Isso nos constitui nesse corpo como um todo, e o processo de aprendizagem passa por essas relações. E, aí, para nos constituir como grupo, tem aquilo que nos é comum: as intenções e os desejos; depende dos nossos projetos particulares. Acho que projetos particulares são muito bem-vindos; todos nós temos e é por isso que estamos vivos. Cada um tem um projeto, um desejo, um desejo de certificado, um desejo de conhecimento... outro deseja saber como é que é, enfim (Pesquisadora-gestora. Grupo Estudo-Formação – Reunião em 10/10/2018).

Expor a necessidade de construção de relações intersubjetivas entre pesquisadores em momentos em que buscam compreender a realidade vivida significa para a pesquisa-ação tornar-se parte dela, pelo estabelecimento de interações entre os pares pesquisadores, sendo essas as primeiras formas de comunicação.

Em outro encontro, a pesquisadora-gestora ressaltou a importância de ouvir como os profissionais da educação entendem o seu cotidiano sobre a Educação Especial:

> [...] então, esse grupo se chama, como vocês estão vendo no *slide*, grupo de escuta: demandas e perspectiva da Educação Especial. Então, o nome já diz, é o primeiro grupo, um grupo de escuta onde a gente vai escutar vocês no que vocês têm a nos falar. A gente vai começar pelo eixo dois, que é Educação Especial. O que você pensa sobre a Educação Especial? Seu conceito, atendimento... Como é o atendimento em Marataízes e o que você pensa a respeito desse atendimento? [...] O que você teria para nos dizer sobre isso, dessa metodologia que é feita? Assim, à vontade, no sentido mesmo de, assim... eu acho que funciona, eu acho que não funciona. Tenho dúvidas nisso e não sei como acontece, porque muitas vezes as pessoas vão falar: não sei, não sei; eu acho que não está claro. Enfim, fiquem à vontade para dizer se sabem, se não sabem, se têm experiência boa com atendimento, ou se não têm. Quais são as suas dificuldades para atender lá o seu aluno, se são dificuldades de organização, se são administrativas, se são pedagógicas. A gente está aqui para escutar, está aberto para escutar. Quem quer começar? (Pesquisadora-gestora. Grupo de Escuta – Reunião em 6/12/2017).

Torna-se condição essencial para o processo de pesquisa-ação a percepção daqueles que estão mergulhados nas práticas educativas na escola. Nesse contexto, o agir comunicativo, com a forte presença dos atos da fala, dá o poder de fala ao indivíduo para relatar suas atividades cotidianas. Compreende uma interação comunicativa com vistas a ações orientadas ao entendimento, com a intenção de propor soluções racionais para se constituírem novas relações sociais. Como argumenta Habermas (2012, p. 510): “[...] incluo no agir comunicativo as interações mediadas pela

linguagem, nas quais todos os participantes buscam atingir fins ilocucionários. [Têm de objetivar o entendimento] e tão somente fins como esses".

Outro ponto que evidenciamos no bojo da pesquisa-ação foi o envolvimento dos investigadores na pesquisa, constituindo uma relação com o objetivo de torná-los parte do contexto investigado por meio da compreensão da realidade. Para Barbier (2002, p. 70), "[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva". É como disse a pesquisadora-acadêmica, ao explicar a relação entre pesquisadores e pesquisas:

> [...] exige um debruçamento, um envolvimento maior das pessoas, e, num determinado momento, para vocês manter essas pessoas é mais difícil... não é fácil, não é fácil. Eu estou dizendo, assim, as pessoas ficam muito seduzidas e tal, mas, quando elas veem que, para o próximo encontro [...] temos que levar a transcrição feita e, além da transcrição, a gente tem que ter preparado um *Datashow*, já trazendo as falas relacionadas com o autor que a gente pensa que vão ajudar a gente a discutir aquelas falas, aí a gente começa a pensar assim: Pra quê que eu vou fazer isso? (Pesquisadora-acadêmica. Reunião em 4/11/2018).

Participar dos processos em pesquisa-ação requer, para seu exercício, um mergulho na intersubjetividade da dialética do coletivo, apoiado em princípios que rompem com a perspectiva positivista da elaboração do conhecimento em educação. Tal envolvimento faz com que o pesquisador, decisivamente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa (FRANCO, 2015).

Nesse contexto, o conceito de implicação proposto por René Barbier (2002) se faz coerente em todo o processo. Segundo o autor, a implicação ocorre quando o pesquisador se submete a uma relação de compromisso e envolvimento com os sujeitos, aceitando que as dimensões pessoal, social e mítica de todos os atores da pesquisa estejam presentes, interfiram e tenham relevância.

Bernardes de Sant'Ana (2010), citando Barbier (1985), argumenta que a implicação remete a elementos conscientes e inconscientes que estão para além das atitudes adotadas pelo pesquisador diante da investigação. Mesmo que reconheça as escolhas conscientes feitas pelos pesquisadores, ela não se restringe somente às escolhas deliberadas, racionais, pois sugere também o envolvimento do investigador, por vezes inconsciente, na realização da pesquisa. Logo, a implicação vai além de uma decisão consciente de engajamento em um empreendimento coletivo, seja ele

um processo de trabalho, um tipo de pesquisa, seja a participação em um grupo, instituição ou comunidade.

O papel assumido pelos pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores, constituindo meios e estratégias para a construção de políticas para a formação continuada dos profissionais da educação, é evidenciado na condução das ações estratégicas que remetem à ação comunicativa. Estratégias são articuladas entre as gestoras, que sempre buscam “saídas” para atender as suas demandas, como podemos observar nesta fala:

> Surgiu lá que o PAR pediu para a gente reinformar, e a gente tinha aquela tarde para fazer isso. Mas a gente não podia fazer. Eu sentei com [a gestora 2] e tal... [a gestora 3] já tinha até nos orientado... e a gente não podia fazer sem antes conversar com a secretária. Então nós subimos. Assim, só para você entender o contexto, que não foi uma reunião marcada, específica, mais trabalhada essa questão. Mas é uma pauta da Educação Especial que precisava ser resolvida ali. Nós subimos, entramos e falamos: Olha, a gente tem essa pauta, mas, aproveitando, isso foi um assunto que foi discutido lá na reunião de Vitória e tal, e a gente falou (Pesquisadora-gestora. Reunião em 14/11/2017).

O relato da pesquisadora-gestora diz do movimento realizado por elas na busca de alternativas para atender demandas emergentes. Como vemos, foi aproveitada uma oportunidade que surgiu de outro projeto (PAR)[39] para discutirem pendências do processo formativo dos profissionais da educação.

Sempre em articulação entre si, as três gestoras vão encontrando novas formas de solucionar problemas para atender as demandas que emergem da Educação Especial. Importante nesse processo é que elas não se percebem como gestoras de Educação Especial, mas se comportam como tal em todo movimento da pesquisa, isto é, assumem o papel de gestoras da Educação Especial e buscam meios para que suas pretensões de validade tornadas problemáticas possam ser dirimidas através de um consenso com fulcro na argumentação (HABERMAS, 2012).

O papel assumido pelos pesquisadores (acadêmicos, gestores e participantes), por vezes, é conduzido pela racionalidade estratégica, mesmo em situações em que agem

[39] O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira decorrente do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino (Disponível em https://www.fnde.gov.br/programas/par).

conforme seus interesses individuais, exercendo influências uns sobre os outros, não havendo, nesses casos, preocupação com processos de entendimento, tampouco com a autorreflexão e as implicações no contexto. Enfatizam apenas a solução de um problema pontual, como relatado nesta fala:

> **Pesquisadora-gestora**: Então, o setor de educação infantil... ele está com uma demanda interna durante toda a semana. Então, nós ainda vamos fazer com eles. Eles não entraram nesse grupo, mas, como nem todas as outras pessoas dos outros setores participaram, nós vamos incluir já na segunda reunião (Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Para Habermas (2012), o modelo estratégico pode satisfazer-se com a descrição das estruturas do agir imediatamente orientado ao sucesso. Torna-se importante "[...] revalorizar o papel do Discurso como um tipo de agir estratégico *sui generis*, que supõe a resolução (ou tentativa de resolução) do conflito imanente através de um processo argumentativo" (URIBE RIVIERA, 1995, p. 53).

Com base nas ações e estratégias vivenciadas na pesquisa e na desenvoltura apresentada pelas pesquisadoras-gestoras, consideradas como participantes ativas na investigação (CARR; KEMMIS, 1986), abordamos no próximo subcapítulo a transformação das gestoras em pesquisadoras.

6.4.1 O movimento de constituição das gestoras em pesquisadoras

> A ciência social-crítica é um processo de reflexão que requer a participação do pesquisador na ação social em estudo, ou seja, que os participantes se tornem pesquisadores
>
> *Carr e Kemmis* (1986).

A colaboração e a reflexão, como dimensões da pesquisa-ação, necessitam, para a sua construção, de uma proposta de pesquisa que realmente possa ter um potencial de mudança da realidade na qual está inserida, promovendo nos participantes um engajamento coletivo e um senso de pertencimento direcionados à transformação e a autotransformação. Numa ação em que o sujeito se "[...] sente coprodutor do conhecimento, sua participação se torna efetiva e engajada [pela] necessidade de valorização do conhecimento e da experiência dos participantes para a promoção de novas mudanças" (BERTOLIN; ZWICK; VILAS BOAS, 2011, p. 9).

Os autores consideram necessário que os atores educacionais (professores, alunos e outros) participem efetivamente das pesquisas e que os pesquisadores se envolvam ativamente na realidade educacional investigada, desenvolvendo um entendimento sistemático das condições que moldam, limitam e determinam suas ações para então serem capazes de se emancipar de influências, agindo de maneira diferente, dando sentido a uma ciência social crítica que procura aperfeiçoar a visão interpretativa, evidenciando, explicando e eliminando as causas que distorcem o autoentendimento (SILVA, 2017).

Inicialmente, esta pesquisa foi-se constituindo nos movimentos realizados pelas gestoras, ao buscarem a Universidade para uma parceria/colaboração, como comentado anteriormente. Essa iniciativa já tem em seu escopo uma visão de transformação da realidade vivida por esses sujeitos, mas o que torna essa ação consonante com os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica é também a escuta dos profissionais da educação do Município, realizada pelas gestoras com a participação de representantes de todos os segmentos da Rede de Ensino. Barbier (2002) ressalta que a escuta sensível assume a materialidade de instrumento investigativo no acompanhamento formativo, possibilitando compreender o conjunto enredado de intersubjetividades, criando oportunidades de reflexão e trazendo à tona aspectos ainda desconhecidos.

Corroborando essa ideia, Carr e Kemmis (1986) argumentam que o sucesso da investigação em educação é medido em termos de sua contribuição para melhorá-la em situações concretas. É o que se observa neste comentário:

> Nós organizamos um encontro onde estivesse um representante de cada setor no primeiro momento. Todos foram convidados, mas, pelo movimento de final de ano, a gente sabia que parar todo o setor, de toda a secretaria e de todos os setores, era impossível. Mas a gente conseguiu a participação de todos os setores, pelo menos com um representante (Pesquisadora-gestora. Reunião em 14/11/2017).

O movimento das gestoras ao envolver e ouvir cada profissional, considerando seu ponto de vista sobre as necessidades da educação do Município, em particular da formação continuada e da Educação Especial, já é uma estratégia de produção de dados que coloca esses sujeitos diante da realização de uma pesquisa, compreendida no seu sentido mais amplo como o “[...] ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2002, p. 9). Desse modo, torna-se pesquisador quem

começa a investigar e registrar seus achados. Todavia, o envolvimento das gestoras com o Grupo Estudo-Reflexão (Grufopees/CNPq-Ufes) remete o conteúdo levantado nas escutas a um patamar de pesquisa com cunho científico, pois o processo é acompanhado desde a investigação até a construção do documento normativo pelos pesquisadores-acadêmicos, conforme exposto a seguir:

> [...] porque, por exemplo, fizemos todos esses grupos de escuta. A gente precisa terminar a transcrição, fazer a análise de conteúdo, que não é tranquilo, não é? Então, ou seja, de cada encontro, fazer análise de conteúdo, eleger categorias, a tempo de não passar muito tempo. Porque a ideia é que o grupo de estudos caminhe a partir do que surge no Grupo de Escuta (Pesquisadora-acadêmica. Reunião em 1/8/2018).

O cenário em que se desenvolveram as ações de relação das gestoras com seus pares na Semed e na Ufes constituiu-se um processo de modificação das relações hierárquicas no contexto do Grupo Estudo-Reflexão, no qual elas se assumiram como intelectuais autônomas, com seus saberes, capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processo de mudança e de elaboração de outras/novas ações coletivas (JESUS; VIEIRA; EFFEGEN, 2014).

> E o trabalho começa. E a gente convidou... Fizemos uma pauta para que as pessoas pudessem estar conversando e fizemos a pauta com os direcionamentos. Fizemos uma lista de presença para a gente ir sistematizando isso. Fizemos uma ata do encontro e depois fizemos uma gravação (Pesquisadora-gestora. Reunião em 14/11/2017).

O discurso proferido pela gestora procura esclarecer o papel que atribui a essa instância em diferentes momentos de sua ação, articulando o problema, a justificação e a validação. Para Habermas (2012), quando assumem uma atitude reflexiva e procuram desenvolver argumentos que possam explicar e justificar a situação vivenciada como problemática, os participantes passam da ação comunicativa para o discurso. Este tem a função de reparar as distorções e as perturbações que colocam em crise o funcionamento normal do *mundo da vida* (MÜHL, 2016). Assim, refletimos sobre nossas ações:

> Quando você diz a questão do cronograma prévio, como que nós vamos nos organizar enquanto grupo? Quem serão os mediadores? Na medida em que a gente vê quem é o grupo, a gente vê quem serão os mediadores. A questão do cronograma prévio... eu acho importante a gente ter um cronograma prévio. Como a gente conversava antes aqui: a gente pode, não que não vá ser flexível, mas que, num dia ou outro, possa acontecer algo que tenha que remarcar, fazer alguma coisa; mas se a gente não tiver um cronograma... Primeiro a gente se organiza e aí a gente também tem como organizar uma agenda com a secretária, que ela é muito eloquente, entendendo que aquele dia tem aquele compromisso, porque a gente sabe que todo mundo tem muita

> demanda, todos os setores. Nós somos em poucos por setores, mas aí, se a gente tem o grupo naquele dia, vai ter que estar livre para esse trabalho. Como a [coordenadora do Grufopees/CNPq-UFES] colocou, implica a gente se implicar, uma implicação com o cronograma. Eu penso... não sei o que vocês pensam. O que vocês acham de a gente ter um cronograma prévio? Agora, para a gente ter um cronograma, qual é a frequência? Vamos lá, você tinha uma ideia? É um grupo que vai implicar vocês também nessa agenda? (Pesquisadora-gestora. Reunião do Grepus em 14/12/2017).

O diálogo evidencia as nuances do *mundo da vida*, o espaço em que a comunicação argumentativa se torna contraponto do mundo sistêmico – "*A gente se organiza e aí a gente também tem como organizar uma agenda com a secretária*" –, buscando consensos e entendimentos – "*O que vocês acham de a gente ter um cronograma prévio*?" –, assegurando a individualidade e a emancipação através da racionalidade cognitiva.

Habermas (2012) considera o *mundo da vida* como fonte de um tipo de racionalidade – a racionalidade comunicativa –, capaz de se opor ao processo de dominação sistêmica e manter a autonomia dos indivíduos pela busca do entendimento. E argumenta que, em sua Teoria de Agir Comunicativo, considera o *mundo da vida* como fonte que assegura a racionalidade cognitiva, a validade normativa das ações dos indivíduos e o potencial emancipador da sociedade. Mühl (2016) cita Goergen (2004, p. 125) para explicar que o conceito de ação comunicativa não pode ser entendido sem o complemento de *mundo da vida*. E afirma: "Numa palavra, o mundo da vida é o saber de fundo comunicativamente estruturado, a partir do qual ordenamos nossos processos de entendimento e justificamos nossas ações" MÜHL, 2016, p. 98). Podemos contextualizar o que foi dito com o seguinte diálogo:

> **Pesquisador-acadêmico**: Mas é porque eu estou dizendo que... Por exemplo, se vocês estivessem fazendo só formação, poderiam não estar pesquisando, vocês poderiam não estar fazendo Grupo de Escuta.
>
> **Pesquisador-gestor**: Mas qual formação é essa que você está falando que a gente poderia estar fazendo? Formação palestras?
>
> **Pesquisador-acadêmico**: É. Vocês poderiam estar escrevendo um projeto sem ouvir todos os participantes, sem ser agora...
>
> **Pesquisador-gestor**: Mas aí a gente não quer assim!
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Sem transcrever, sem transcrever os dados...
>
> **Pesquisador-gestor**: Ah! Entendi. Ah! bom, porque eu estou pensando assim: "Como que ela está falando da formação que eu só consigo ver junta?" Para você ter ideia...

> **Pesquisador-acadêmico**: Aí você pensa: Quantos projetos de formação se fazem sem fazer pesquisa junto? Praticamente todos! O que eu estou dizendo é que este projeto de formação é construído pela via da pesquisa (Reunião do Grepus em 5/6/2018).

Esse é um diálogo rico em argumentos fortes que levam à autorreflexão crítica e à construção de um sujeito crítico no seu contexto de atuação. Beltrame (2018) esclarece que a autoconsciência emancipada está relacionada à capacidade de o ser humano expor a sua racionalidade, libertando-se da influência das distorções de suas próprias concepções, criando outras, novas e mais adequadas. E argumenta:

> A racionalidade se expõe na capacidade do ser humano em libertar-se da influência das distorções de suas próprias concepções, criando novas e mais adequadas concepções, pois a capacidade de fazer história aumenta na proporção direta com o crescimento da autoconsciência emancipada, o que significa o desenvolvimento do controle sobre a natureza pela evolução da racionalidade tecnológica e pela autorreflexão sobre os fins que os seres humanos escolhem através do exame de suas preferências e interesses (BELTRAME, 2018, p. 93).

Contudo, o propósito emancipatório na pesquisa-ação, sobretudo em sua dimensão sistêmica e integradora, tem mais a contribuir para a construção social, embora o desenvolvimento da emancipação e da transformação social esbarre em ações de difícil realização por estarem ancoradas na racionalidade instrumental.

A dinâmica do poder tende a impossibilitar o propósito emancipatório, mas, ao considerar duas relações fundamentais por meio dos saberes, Habermas (1987) estabelece, primeiro, uma ação estratégica que enseja um saber não comunicativo que abarca um conceito de racionalidade cognitivo-instrumental; segundo, a relação *homem outros homens*, que se dá na esfera da compreensão do outro, estabelecendo uma ação comunicativa, direcionada a um conceito de racionalidade comunicativa. E diz: “[...] o ato de auto-reflexão que ‘altera a vida’ é um movimento de emancipação” (HABERMAS, 1987, p. 232).

Desse modo, os pesquisadores dialogaram sobre a comunicação com os profissionais da Rede Municipal de Ensino ao elegerem as categorias para análise dos dados produzidos.

> **Pesquisador-gestor**: Agora, você falou isso... Eu também. Para mim é muito caro o Grupo de Escuta, porque eu acho que foi um momento de a gente conhecer a prática e a Rede de novo, porque a gente já conhece. A gente conhece lá na prática, de como está sendo lá no dia a dia, de como vai o pai ao professor, qual é o problema que surge, como é que a escola está. Enfim, todas nós. Mas, naquele momento ali, as pessoas se desprendem de tudo,

> da sua situação, de onde estão. E elas falam daquilo que elas, de fato, acreditam. Daquilo que pensam. Dos anseios, dos desejos...
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Olha! O ponto de análise que eu acabei de escrever e vamos analisar... É... anseios! Porque tem tudo isso...
>
> **Pesquisador-gestor**: É cheio de anseios, de desejos, de conceitos, de perspectivas... Então, cada desejo, cada demanda para ser apresentada... cada... é... A gente via em cada sujeito ali a sua concepção, a sua história formativa, de se constituir em professor de Educação Especial ou professor regente, que agora precisa viver essa inclusão! É esse momento que o país vive. Então, assim... para nós, hoje... primeiro, assim... Foi maravilhoso a gente fazer e conhecer a Rede de novo, de uma outra perspectiva, de um outro lugar. Porque, quando nós sentamos e falamos: "Estamos aqui para escutar!", eles falam: *"*Ninguém nunca chamou a gente para escutar a gente*"* (Reunião do Grepus em 1/8/2018).

A relação entre os pesquisadores, no diálogo descrito, exprime satisfação, a satisfação de construir algo com a colaboração de muitos. Nesse sentido, a busca pelo conhecimento baseou-se na autorreflexão individual e coletiva para que o interesse emancipatório fosse apropriado pelos pesquisadores e pelo Grupo Estudo-Reflexão (PAULA, 2013) orientados pelo diálogo e pelo entendimento mútuo.

Os estudos-reflexão realizados no âmbito do Grepmeei constituíram espaços que evidenciaram a colaboração e a transformação dos gestores em pesquisadores. A atuação das mestrandas como mediadoras – assumindo o lugar de formadoras nos encontros realizados e na implicação com o Grupo Sistematizado –, colaborou de forma linear, reflexiva e crítica.

Assim, ao ser levada a refletir sobre sua participação no grupo, após um momento de autorreflexão individual, a pesquisadora-gestora disse:

> Fui convidada para pensar junto o que era possível fazer [e] de que forma poderia sistematizar todos os conhecimentos, a prática e outras possibilidades de trabalho no Município (Reunião do Grepmeei em 22/8/2018).

Nos encontros realizados no Grepmeei, o revezamento da mediação possibilitou o movimento, principalmente das gestoras, em organizar a própria prática à luz da autorreflexão organizada (ALMEIDA, 2010) na condução dos estudos.

> O que vem, então, dessas vozes e o que esses anunciados vêm trazendo? E aí elas [mestrandas] destacaram algumas, e vocês vão ver que são muitas categorias, são muitos grupos. Então elas vão trazer especificamente de dois grupos um conceito de Educação Especial, que é um pouco do que está se passando no contexto de hoje. Aí, a gente vai conversar um pouco. Hoje, então, esse trabalho direcionado ficou com [as mestrandas], mas aí a gente

> vai decidindo quem nos próximos vai pegando, e a gente vai passando... (Pesquisador-gestor. Reunião do Grepmeei em 24/9/2018).

Nos momentos formativos, adotamos a autorreflexão coletiva, compreendida como uma estratégia de pesquisa dialógica, que faz referência à ação comunicativa de Habermas (2012), na medida em que apresenta características que são próprias dos processos argumentativos e deliberativos.

> Qual era a intenção de vocês quando se propuseram a estar neste grupo para poder elaborar esse documento norteador? Acho que é uma coisa para a gente pensar, mas pensar assim: E aí, nós vamos ter força? Nós vamos ter ânimo para poder falar com o nosso colega próximo da gente? – "Ah, mas isso aí não vai para a frente, mas isso não é assim". Essa questão de a gente explicar o que nós realmente viemos fazer aqui, explicar o nosso objetivo, para onde a gente quer levar a educação no nosso Município, é algo que realmente vocês estão tendo o privilégio de fazer, que é fazer alguma coisa que foi construída com vocês. Dá trabalho, mas é algo que parte da realidade de vocês (Pesquisador-gestor. Reunião do Grepmeei em 12/12/2018).

A postura das gestoras diante do movimento constitutivo de ações e planejamentos foi-se redefinindo e transformando num crescendo no interior do processo formativo, sinalizando uma sintonia com os demais pesquisadores do processo. Elas perceberam e pesquisaram, com maior acuidade, a realidade da Rede de Ensino, o que as tornou, para além de participantes, pesquisadoras no processo (CARR; KEMMIS, 1988).

Outra observação importante, referente à mudança para participante ativo no processo (CARR; KEMMIS, 1988), diz respeito ao envolvimento das pesquisadoras-gestoras no movimento de discussão sobre as políticas de Educação Especial em âmbito estadual, durante o Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo. Essa implicação se deu de tal forma que a gestora de Educação Especial assumiu uma representação na organização do Fórum, fazendo parte do Colegiado.

Esse posicionamento materializou-se na realização do II Fórum de Gestores[40] no município de Marataízes, no qual as três pesquisadoras-gestoras se assumiram como mediadoras. Foi um evento que contou com a presença de gestores de trinta municípios, integrantes do Grufopees/CNPq-UFES e professores da Ufes, no qual

[40] O Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo é uma ação democrática que visa à compreensão dos gestores, em relação à complexibilidade da gestão da Educação Especial entre os municípios participantes, e a um melhor direcionamento para as políticas públicas educacionais inclusivas.

foram discutidas as políticas públicas de Educação Especial, conforme ilustrado na Fotografia 7.

Fotografia 7 – II Fórum de Gestores de Educação Especial do estado do Espírito Santo

Fonte: *Site* da Prefeitura Municipal de Marataízes-ES[41]

Habermas (1998) ajuda-nos a compreender que é primordial a deliberação dos sujeitos como participantes da comunicação, cuja pretensão seja chegar a decisões racionalmente motivadas e almejar, pela via dos “discursos públicos”, a aceitabilidade racional, concebendo a pessoa como “agentes comunicativos”.

Os momentos de colaboração no planejamento, na organização dos dados produzidos e na mediação dos estudos-reflexão, com foco na premissa de que “[...] não há pesquisa-ação sem participação” (BARBIER, 2007, p. 70), dizem do envolvimento das pesquisadoras-gestoras na própria transformação intelectual, na dedicação ao crescimento pessoal, no compromisso profissional e no aperfeiçoamento da cultura de análise de práticas organizacionais participativas por meio da pesquisa-ação, como metodologia de formação. Concordamos com Almeida, Barros e Alves (2018, p. 216) quando afirmam:

> Uma pesquisa-ação desenvolvida coletivamente não existe sem uma real participação de todos os seus sujeitos envolvidos, e a construção do

[41] Disponível no *site* https://www.marataizes.es.gov.br/controladoria/noticia/ler/2555/marataizes-sedia-ii-forum-de-gestores-de-educacao-especial.

> conhecimento por via dela só acontece se essa participação se efetiva de todos os modos, por meio dos reais atores do contexto.

Barbier (2007) alerta-nos para o fato de que faz parte da credibilidade da pesquisa-ação que a escrita seja coletiva. Nesta pesquisa, coube a nós, como pesquisadora-acadêmica, a produção e escrita da dissertação como cumprimento das atividades exigidas para conclusão do Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Porém, durante todo o processo de investigação, os pesquisadores-acadêmicos e os pesquisadores-gestores se organizaram em duplas, trios e quartetos para a escrita de artigos, de resumos estendidos e de outros tipos de produção, bem como para a participação em eventos acadêmicos sobre Educação Especial, dando visibilidade à pesquisa e ao projeto de extensão no qual estamos inserida.

> Nada impede que o pesquisador profissional, num outro momento e para um outro público acadêmico, escreva um artigo mais "científico" numa revista especializada, tentando mesmo assim fazer compreender o que ele quis trazer e que ultrapassa o âmbito da comunidade acadêmica (BARBIER, 2007, p. 106).

Desse modo, responsabilizamo-nos, em parceria com pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores, por sete produções e participamos de cinco eventos, conforme mostra o Quadro 25.

O Quadro 25 ilustra a fala da pesquisadora-gestora ao avaliar todo o percurso formativo: "[...] *então foi muita coisa, muito intenso, e foi mesmo para mim um grande avanço, assim... pessoal e profissional*" (Reunião do Grepus em 2/4/2019).

Concluindo, podemos sustentar que a trajetória de transformação das gestoras foi legitimada pela autorreflexão organizada, pela implicação e pela produção escrita durante todos os momentos da pesquisa. Como todo o processo foi realizado pela via do Grupo Estudo-Reflexão, no próximo subcapítulo apresentamos a dinâmica dos encontros.

Quadro 25 – Produções e participação do Grepus

Evento	Título da Produção	Participantes
ANPED 2019	A mudança do gestor em pesquisador no processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica: a Educação Especial em uma rede de ensino.	Dois pesquisadores-acadêmicos
ANFOPE/ANPAE 2019	A importância da gestão participante nos processos formativos e suas influências determinantes: pesquisa-ação e formação continuada no munícipio de Marataízes-ES	Três pesquisadores-acadêmicos
	Formação continuada de profissionais da educação: avaliando um curso desenvolvido na perspectiva da inclusão escolar no município de Marataízes-ES	Dois pesquisadores-acadêmicos
CBEE 2018	Pesquisa-ação e diálogo com Habermas: construindo políticas de formação continuada de professores para a Educação Especial	Três pesquisadores-acadêmicos; Uma pesquisadora-gestora
V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / XVI SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Gestão dos processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial: a pesquisa-ação e a formação continuada de professores no município de Marataízes-ES	Dois pesquisadores-acadêmicos; Uma pesquisadora-gestora
	A formação continuada de professores e práticas pedagógicas inclusivas: uma pesquisa-ação em Marataízes-ES	Dois pesquisadores-acadêmicos; Uma pesquisadora-gestora
I SEMINARIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA IFES-VNI	Formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES: construindo a política municipal de Educação Especial	Dois pesquisadores-acadêmicos; Uma pesquisadora-gestora

Fonte: Elaborado pela autora.

6.4.2 Os Grupos de Estudo-Reflexão: a dinâmica dos encontros

> Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
>
> *Paulo Freire* (2006).

Ao apostarmos na metodologia de grupos de estudos como possiblidade para a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos PAEE, ancorados no diálogo, na colaboração e na autorreflexão crítica, temos como princípios norteadores de todos os dispositivos e estratégias a autorreflexão organizada na condução de processos formativos. O Grufopees/CNPq-Ufes, há aproximadamente sete anos, vem desenvolvendo pesquisas e produzindo conhecimentos por meio da parceria com as redes de ensino (municipal e estadual) do estado do Espírito Santo. No processo de construção de conhecimentos, trilha

caminhos para prosseguir, sustentado no paradigma da ação comunicativa em que o conhecimento é constituído de forma intersubjetiva, conforme propõe Habermas (2012), buscando sempre novas respostas para novas perguntas (ALMEIDA, 2016).

Nesse contexto, realizamos diferentes movimentos de pesquisa-formação, envolvendo profissionais da educação dos municípios participantes, alunos da graduação e da pós-graduação, em processos de formação continuada. Assim, constituímos a dinâmica do *formar formando* (PANTALEÃO, 2009), construindo conhecimento de novas/outras formas, articulando teoria e prática (HABERMAS, 2000), conforme observamos no diálogo:

> **Pesquisadora-gestora**: Porque a formação... ela está junto no processo da pesquisa-ação formação, tudo junto. Eu pesquiso e eu me formo, e aí vai gerando a formação. […] Ah! Entendi. Ah! bom, porque eu estou pensando assim: "Como que ela está falando da formação que eu só consigo ver junta?"
>
> **Pesquisadora-acadêmica**: Aí você pensa: Quantos projetos de formação se fazem sem fazer pesquisa junto? Praticamente todos. O que eu estou dizendo é que este projeto de formação é construído pela via da pesquisa (Reunião do Grepus em 5/6/2018).

Desse lugar partem as ações dos Grupos de Estudo-Reflexão vivenciadas nesta pesquisa – Grepus e Grepmeei –, que tomam por base a crítica emancipatória (HABERMAS, 2012) e a colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988), visando, com os gestores, à construção de um espaço-tempo de formação e de políticas de Educação Especial Inclusiva, e com os profissionais da educação, a encontros de formação e construção de políticas na perspectiva da inclusão escolar, respectivamente.

Na construção de ações formativas num contexto de teoria e práxis, ao conduzir o processo social reflexivo com sujeitos que esclarecem a própria situação de maneira intersubjetiva, ao assumir, também, o papel de participante, direcionando a reconstrução da práxis comunicativa a partir de processos sociais e históricos como premissa para a formação continuada de profissionais da educação, vamos ao encontro da ideia de que "[...] a teoria social crítica mantém seu propósito prático não por possuir um potencial de tipo tecnológico, mas por permanecer orientada ao esclarecimento, à autonomia e à emancipação" (HABERMAS, 2000, p. 20).

> **Pesquisadora-acadêmica:** Nós temos pouquíssimas formações de gestores. A gente sai da graduação, a gente faz as nossas formações pedagógicas e a gente cai na Secretaria de Educação sem uma formação

> específica, e a gente fica nessa. Só que precisa de uma formação, porque a gente está lidando com o sistema, lidando com uma rede inteira. A gente passa a ter que instruir. A gente passa a ter que dar informação… informar o outro sem estar empoderado para isso, sem estar com a formação. O primeiro foco é o grupo da Secretaria, seja para pensar as questões da formação, seja para articular essas questões da formação, as questões da própria Educação Especial (Reunião do Grepus em 14/12/2017 – Semed-Marataízes).

Para o processo formativo em construção, o nosso olhar volta-se às necessidades de formação dos profissionais da educação como um todo, não apenas dos que atuam nas escolas. É notória a lacuna existente na formação de gestores que atuam em Secretarias de Educação, em âmbito tanto municipal quanto estadual, mas é preciso "[...] *uma formação, porque a gente está lidando com o sistema, lidando com uma rede inteira*". Podemos então refletir: Por que a formação continuada para gestores não está posta nos programas de formação continuada ofertados pelas Secretarias? Seriam esses profissionais responsáveis por sua própria formação?

Ao estabelecer uma nova relação entre teoria e práxis, Habermas (2011) apresenta uma epistemologia sob três aspectos: o pragmático, o hermenêutico e o crítico. Sob o aspecto pragmático, sustenta que o conhecimento se desenvolve sempre sobre o fundo de interesses práticos; sob o ponto de vista hermenêutico, defende que o mundo social está estruturado simbolicamente e não é inteligível senão do ponto de vista do participante submetido às exigências de validade; sob a visão crítica, advoga que o conhecimento está sempre mediatizado pelos interesses cognitivos que adotam os membros de uma comunidade ideal de comunicação.

Gouveia (2015) interpreta o enquadramento da nova teoria da práxis à crítica habermasiana às ideologias e ao positivismo bem como à necessidade da autorreflexão crítica das ciências, com vistas à clarificação dos seus próprios conteúdos normativos. "A teoria dos 'interesses cognitivos' desemboca no conceito crucial de 'interesse emancipatório' como o corolário lógico da ciência crítica" (GOUVEIA, 2015, p. 223).

Para a reunião com os técnicos da Semed-Marataízes, preparamos *slides* com algumas questões norteadores dos diálogos, tais como: Quais as nossas hipóteses? O que queremos colocar em xeque? Quais práticas queremos que sejam repensadas? Em que precisamos aprofundar nossos conhecimentos? Estabelecemos um diálogo

interessante, trazendo aspectos práticos que circundam a Educação Especial e a formação continuada, sobre os quais apontamos o seguinte:

> **Pesquisador-participante**: Em relação à formação, nós precisamos, enquanto gestores dentro da Secretaria de Educação, é dialogar sobre os princípios mesmos da Educação Especial, porque... eu vou falar por mim, o que nós sabemos? Nada. Como lidar? Não sabemos. Nós precisamos ir lá no fundo, no início. Todos nós precisamos ir do início pra gente dar continuidade (Técnico da Semed-Marataízes – Fundamental I).
>
> **Pesquisador-participante**: Eu sou uma pessoa muito pouco informada em relação a isso [Educação Especial]. Vou ser sincera: todas as vezes que eu tenho dúvida, eu tenho que perguntar a uma pessoa que entenda, porque eu não domino mesmo, praticamente nada (Técnico da Semed-Marataízes – Educação Infantil – Reunião em 14/12/2017).

O mote da discussão no processo de mediação, na interação entre os participantes e os pesquisadores, teve como base a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Assim, dialogávamos:

> Me parece que vocês também falaram isso, que o grupo de gestores da Secretaria seria um grupo articulador de todo esse processo. Pensar que esse processo está numa perspectiva tanto teórica quanto metodológica da pesquisa-ação – ao mesmo tempo em que eu pesquiso eu estou intervindo, eu estou agindo... só que numa perspectiva crítica, reflexiva e colaborativa, ou seja, a gente fazer junto, fazer com o outro, porque o diálogo, a construção coletiva, está aqui, bastante incluído (Pesquisador-acadêmico – Reunião em 14/12/2017).

Nesse processo dinâmico de construção coletiva, a reflexão e a ação caminham juntas. Habermas (2011) esclarece que o interesse emancipatório resulta da autorreflexão, que permite o estabelecimento dos modos de comunicação em um nível mais elevado. A autorreflexão torna-se uma ciência emancipatória tal como a psicanálise e a crítica das ideologias.

Nesse contexto, as implicações dos pesquisadores-gestores, pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-participantes nos grupos autorreflexivos visaram ao "[...] desejo de que a reflexão crítica conduzisse à necessidade de uma ação transformadora [...]" (CONTRERAS, 2002, p. 174), conforme relatado:

> **Pesquisadora-acadêmica**: Então, uma coisa que eu vejo, uma necessidade bem forte, é de discutir com mais afinco essa perspectiva da formação... e que justamente, ou seja, é a gente refletir a que já existe, para que a gente chegue na perspectiva que a gente queira que contrapõe. Dentro dessa perspectiva que a gente quer que é justamente o grupo de estudos (Reunião do Grepus em 14/11/2017).
>
> **Pesquisadora-gestora**: Eu estou pensando. Você está falando aí e eu... estamos pensando. Até que ponto nós, e eu me coloco também, não só os

> professores ou diretores, mas todos nós, eu diria, não... dispostos, mas, assim, amadurecidos para esse tipo de formação? (Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Os diálogos reflexivos sempre nortearam os consensos do Grepus que, numa perspectiva colaborativo-crítica, buscou reconhecer as demandas da gestão da Educação Especial, naquele momento fortemente necessárias: "[...] discutir com mais afinco essa perspectiva de formação [...]" a fim de construir um processo formativo para profissionais da Rede Municipal de Ensino com foco em ações "[...] determinadas por um interesse emancipatório do conhecimento" (HABERMAS, 1987, p. 140). Tanto que a gestora se pergunta: "*Até que ponto nós*, [...] [estamos] *dispostos, mas, assim, amadurecidos para esse tipo de formação*?" Como vemos, as autorreflexões emergiam dos diálogos e delineavam as demandas do grupo.

Almeida, Alves e Zambon (2014, p. 9), analisando as possibilidades vivenciadas num processo de constituição dos grupos autorreflexivos com gestores públicos de Educação Especial, sinalizam:

> [...] os gestores são responsáveis por sua própria formação; assim, precisam se autoconhecer, identificar características da sua realidade e propor uma intervenção em relação às formações dos profissionais da educação que trabalham com os alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Concordamos com a análise dos autores e destacamos que, nos estudos-reflexivos do Grepus, nos diálogos em busca de consensos para elaboração do processo formativo, o olhar das pesquisadoras-gestoras apontava para uma proposta de formação que envolvesse todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino. Sinalizava, ainda, que o momento vivido por elas na Ufes deveria ser o mesmo para os demais profissionais.

> **Pesquisadora-gestora**: Então a gente inicia o primeiro momento com a formação, com o processo de formação – a gente está chamando de processo formativo. Que ele não... Acho que ele não se fecha em uma formação específica continuada, mas num processo formativo, igual ao que nós estamos nos formando aqui (Reunião do Grepus em 14/11/2017).
>
> **Pesquisadora-acadêmica**: Porque eles precisam avançar, eles precisam aprofundar uma leitura sobre desenvolvimento humano... e que possam ser futuros articuladores dessa discussão, que é uma discussão fundamental na área de educação, não só na área de Educação Especial... e um outro grupo, que precisa aprofundar-se nas questões das legislações, das políticas, de direito (Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Na fala da gestora, vemos o anseio de trazer para os profissionais da educação uma formação processual pela via da autorreflexão, que culminasse em emancipação, uma possibilidade que permeasse o modo de formação proposto.

Dessa maneira, os grupos autorreflexivos formados nesse percurso viabilizaram aos pesquisadores-gestores e aos pesquisadores-acadêmicos uma reflexão crítica de um processo que busca pelo diálogo evitar imposições ideológicas e se coaduna com a teoria crítica, tornando possível o ato de autorreflexão, que altera a vida e leva ao movimento de emancipação (HABERMAS,1982).

Sobre o processo de autorreflexão crítica e coletiva na pesquisa-ação, Jesus (2008) ajuda-nos a pensar a constituição dos grupos autorreflexivos, entendendo o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “formar-se” e “mediar formação”, e reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa.

A autorreflexão colaborativa tomou forma no Grepmeei como uma proposta inovadora para os profissionais da Rede Municipal de Ensino, com encontros de formação e construção de políticas na perspectiva da inclusão escolar simultaneamente. Emergiram nesse processo formativo ações em que todos os participantes se apresentavam ativos durante todo tempo. Nos encontros do Grepmeei, muitas autorreflexões individuais colaboraram para um contexto coletivo de diálogos sobre a Educação Especial e Inclusiva, como relatam os pesquisadores-participantes:

> **Pesquisador-participante**: Só que o desafio maior é eu mostrar para o outro que o meu trabalho vai ser diferenciado. Igual a gente [...] a gente acaba não acreditando naquilo ali. Então eu acho que um tem que ir influenciando o outro (Reunião do Grepmeei em 17/10/2018).
>
> **Pesquisador-participante**: Olha, eu digo para vocês, tinham desafios assim, ó, e ela nem aí, nem enxergou o desafio, ela só enxergava as possibilidades. Agora... quando não acredita, não é? Foi essa a pergunta que você falou: Ela deveria estar em casa, longe da inclusão escolar, ou ela deveria estar usufruindo de todos os seus direitos? É muito bonito esse trabalho de colocar objetivos... muito bonito... porque a escola faz a ação e depois o objetivo nasce, nasce de uma ação (Reunião do Grepmeei em 17/10/2018).
>
> **Pesquisador-participante**: […] Escola Inclusiva... acho que talvez esse termo... talvez seja um desafio muito grande. Mas eu acho que o desafio maior, para a gente passar, nesse caso aqui, é ver que a Escola Inclusiva tem um desafio muito grande, que é dessa barreira, desse público-alvo da Educação Especial, não é? Então, eu vou usar Educação Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial, ou Escola Inclusiva para o público-alvo da Educação Especial, que é igual você falou? O nosso desafio aqui é/vai ser

> trabalhado esse documento, nesse leque de diversidade que tem; trabalhar em quebrar as barreiras para esse público-alvo da Educação Especial, que traz a lei (Reunião do Grepmeei em 24/9/2018).

Como vemos, nos diálogos reflexivos em encontros do Grepmeei, os pesquisadores-participantes partem de suas concepções individuais e promovem uma comunicação grupal, em que conceitos e vivências se entrelaçam e a autorreflexão vai acontecendo de forma coletiva. Segundo Rouanet (2001), na autorreflexão coletiva a conscientização se realiza sob as condições de um discurso terapêutico, e as estratégias formuladas têm que ser objeto de um discurso prático: todos os integrantes teriam que participar de ambos os discursos e precisariam estar focados no desenvolvimento de uma competência interativa.

Nessa perspectiva, a dinâmica dos Grupos Estudo-Reflexão busca a discussão e a reflexão crítica, ao mesmo tempo em que problematiza a significância da valorização do conhecimento produzido pelos profissionais que se propõem discutir e refletir sobre suas práticas. Como advoga Habermas (1982, p. 219):

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

Podemos observar o conceito que está presente na argumentação da pesquisadora-gestora, no momento de estudo-reflexão do Grepmeei, quando se discutia a concepção de Educação Especial trazida para reflexão coletiva a partir dos dados produzidos nos Grupos de Escuta:

> Então, olha só... Educação Especial como modalidade de ensino, olha lá... que perpassa todas as modalidades. Ela disse que todas as modalidades... mas ela quis dizer... Igual ela coloca ali, Educação Infantil, Ensino Fundamental e a EJA. Enfim! Ela quis dizer, todas as áreas, etapas da educação e modalidades. Então, ela entende a Educação Especial com essa perspectiva de modalidade de Educação que está perpassando todas essas áreas e essas etapas. E ela também está dizendo ali que, para funcionar, precisa ter toda uma... como é que eu vou dizer? (Como uma mola! – diz alguém). É, uma mola, eu estou pensando assim: O que é que tem mola? Não, não... uma máquina, um eixo, não é? Que um precisa do outro. Eu faço, passo o bastão para o outro, que também faz, o que ela chama de Efeito Dominó, mas que é uma continuidade dos movimentos do processo. Então, esse é um conceito de Educação Especial, que está presente na Rede (Pesquisadora-gestora - Reunião do Grepmeei em 24/9/2018).

Habermas (2000) esclarece que mudanças emergem de fato das práticas autorreflexivas e completa:

> As consequências práticas da autorreflexão consistem em mudanças de atitude que emergem do discernimento das causalidades passadas e que emergem *eo ipso*. A ação estratégica orientada para o futuro, que é preparada nos discursos internos dos grupos que (como vanguarda) já supõem processos de esclarecimento bem-sucedidos, não pode, ao contrário, ser justificada do mesmo modo por meio do saber reflexivo (HABERMAS, 2000, p. 64).

Como vemos, todas as atividades do Grupo Estudo-Reflexão são importantes. Todavia, a avaliação do encontro tem um caráter importantíssimo na metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica adotada, pois é vista como instrumento de reflexão/avaliação de todo o processo, como instrumento quer de autoformação quer de formação coletiva, que amadurece e potencializa as apreensões com a apreciação das práticas cotidianas (FRANCO, 2005), conforme argumentado abaixo:

> [...] outra coisa que nós também avaliamos, que o processo de empoderamento do grupo é isso aí. Só que calma, que depois a gente ia e voltava. Falava: Calma, gente, pensa em quanto isso é novo para a Rede, o quanto isso é novo para aquele grupo que está lá. Foram cinco encontros só, mas nós [...] avaliando como grupo agora. Vocês também vão nos ajudar. Então, nós vimos também que não houve esse empoderamento de todo mundo, que também foi um combinado que a [Coordenadora do Grufopees/CNPq-Ufes] nos apresentou como trabalho de grupo, que também era uma proposta diferente do que que é uma constituição de um grupo nessa perspectiva teórico-metodológica. Então, naquela reunião lá no Polivalente... eu não esqueço porque isso ficou muito forte para mim, sabe?... Quando ela falou. E ela falando da importância de todos ali assumirem o grupo como..., não tem um coordenador, uma pessoa que está lá na frente. Então, disso ser de todos nós... Então, um dia vai ser um mediador, outro dia vai ser outro. E aí não houve muito esse movimento; houve entre nós, por exemplo, (mestrandas, graduanda e gestoras). Aqui houve rodízio, ora as meninas estavam numa categoria, ora nós estávamos, ora estávamos juntas (Pesquisadora-gestora - Reunião do Grepus em 2/4/2019).

Nessa avaliação, fica evidente a contribuição da pesquisa-ação na colaboração entre pesquisadores, permitindo que, juntos, pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores, organizem momentos de aprendizagem no grupo “[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo” (CARR; KEMMIS, 1988).

Compreendemos que a participação no Grupo Estudo-Reflexão vai além dos diálogos, consensos, dissensos, entendimentos e aportes teóricos. Entendemos que os participantes do grupo buscam saber, também, *como* são realizados os encontros, como é elaborada cada ação da mediação, para apreender a metodologia e aplicá-la em seus lócus de atuação. A pesquisa-ação contribui nesse contexto como uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais realizada por eles mesmos, ou seja, com o intuito de que sua conduta seja usada como uma ação transformadora (BARBIER, 2002).

Na relação estabelecida entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores, encontramos meios e estratégias para realizarmos a formação dos profissionais da Rede de Ensino de Marataízes-ES pela via da autorreflexão crítica, buscando compreender os processos que sustentam o atendimento aos alunos PAEE. No próximo capítulo, vamos falar do modo como construímos o nosso problema de investigação.

6.5 O AGIR COMUNICATIVO EM SEU SENTIDO FORTE: O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Ao estabelecermos a relação pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores para, em parceria, construirmos a formação continuada dos profissionais da educação e a elaboração de documento normativo para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no município de Marataízes-ES, tendo como referencial teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sabíamos que uma das tensões diria respeito à constituição do problema de investigação, visto que, na pesquisa acadêmica, é exigido que tal problema seja apresentado no início do estudo. Na pesquisa-ação, o primeiro aspecto consiste em voltar aos membros do grupo e contextualizá-los, fazendo perguntas, problematizando questões levantadas por eles mesmos, que os transformarão em investigadores de suas próprias práticas, como afirma Barbier (2007, p. 119): “[...] geralmente, uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador. Este, preferencialmente, acolhe-a”.

O diálogo entre os sujeitos desta pesquisa teve uma abrangência maior no que concerne ao problema de investigação, pois houve discussão a todo tempo, voltada a temáticas de formação, autores para leitura, formas de abordagem, entre outros aspectos. Estávamos sempre em negociação. Dizer de que modo, a partir da relação pesquisador-acadêmico e pesquisador-gestor, é construído/negociado o problema de investigação é dissertar sobre muitos momentos da pesquisa que, apoiada no agir comunicativo, traz para a construção do conhecimento subsídios argumentados pelo próprio sujeito, com base na análise da sua prática, em colaboração com seus pares.

Para tal reflexão Habermas (2004) nos ajuda ao conceituar dois tipos de agir: o agir comunicativo num sentido forte e o agir comunicativo num sentindo fraco. No agir

comunicativo, em seu sentido forte, o entendimento mútuo estende-se às próprias razões normativas que baseiam a escolha dos fins, caracterizando uma intersubjetividade partilhada que determina vontades para além de preferências individuais. Nesse caso, pressupõe-se não só o livre-arbítrio, mas também a autonomia, no sentido de liberdade de determinar a vontade própria com base em discernimentos normativos.

No agir comunicativo fraco, os agentes orientam-se pelas pretensões de verdade e veracidade, em que a coordenação da ação é orientada ao entendimento mútuo e o acordo tem caráter limitado. O acordo não deve ser alcançado por meio das próprias intenções e preferências motivantes, mas da racionalidade orientada a fins. O entendimento mútuo significa apenas que o ouvinte compreende o conteúdo da declaração de intenção ou da solicitação e não duvida de sua seriedade. A base do entendimento mútuo eficaz é a aceitação da pretensão de veracidade levantada para uma declaração de intenção ou solicitação, pretensão autenticada pela racionalidade reconhecível do projeto ou da decisão. Resumindo, o autor afirma:

> Falo de agir comunicativo num sentido fraco, quando o entendimento mútuo se estende a fatos e razões dos agentes para suas expressões de vontade unilaterais; falo de agir comunicativo num sentido forte tão logo o entendimento mútuo se estenda às próprias razões normativas que baseiam a escolha dos fins (HABERMAS, 2004, p. 118).

Pudemos observar, no contexto da construção inicial do problema, que as pesquisadoras-gestoras apresentavam pretensões vinculadas às demandas que emergiam da gestão do Município, ações ainda não realizadas, mas que geravam questões de ordem política, que eram pontuais e requeriam respostas rápidas.

> Mas... assim... o nosso desejo é que agora, no segundo semestre, nós tivéssemos as formações, algumas formações já no segundo semestre, porque isso foi uma promessa do secretário, da secretária anterior, e agora é reiterado pelo secretário... no segundo semestre. Isso eu estou compartilhando uma necessidade nossa, do Município lá, que os professores vêm de muito tempo sem formação e eles estão cobrando as formações continuadas. Então, no segundo semestre... (Pesquisadora-gestora. Reunião do Grepus em 5/6/2018).

Pelo prisma do agir comunicativo forte, a fala da pesquisadora-gestora, por não apresentar apenas os pressupostos que orientam os fatos, mas assegurar como verdadeiro o que pensa, persegue seus planos de ação apenas dentro dos limites de normas e valores vigentes, normas que são reconhecidas socialmente, e não firmadas em interesses individuais, conduzindo, assim, as demandas de gestão do Município.

O envolvimento de gestores em atos que demandam a construção de propostas para a formação continuada e as ações políticas nos municípios capixabas, com foco na inclusão do aluno PAEE, é apresentado nos trabalhos de Almeida, Bento e Silva (2018), Almeida, Caetano e Estevam (2017), Almeida, Jesus e Cuevas (2013) e Almeida e Zambon (2016), que dão ênfase aos desdobramentos do processo de pesquisa-formação pela via dos grupos autorreflexivos.

Almeida, Bento e Silva (2018), ao analisarem o movimento do grupo de gestores da Educação Especial da região serrana do Espírito Santo, destacaram a responsabilidade desses profissionais na construção de diálogos coletivos, com indagações reflexivas envolvendo todos os participantes, buscando a elaboração de um projeto comum aos municípios.

> [...] o que se nota é a postura das gestoras que querem construir uma proposta contínua de formação para os Municípios, por meio da qual o próprio Município reconheça essa necessidade e a inclua na política municipal de forma perene (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018, p. 267).

Carr e Kemmis (1988), referindo-se à validade democrática como o grau de colaboração do investigador com todos os participantes afetados pelo problema em análise, advogam que a pesquisa-ação tem que ser participativa para promover a validade democrática e dialógica. Na construção de um problema de investigação, uma espiral de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão compõe o processo. Os ciclos de reflexão incluem a problematização das práticas ou os problemas em estudo.

Ao negociar a formação para os profissionais, o diálogo entre pesquisadores exemplifica como o planejamento, muitas vezes, ficou amparado pelo consenso provisório, sinalizando outras possibilidades de entendimento:

> **Pesquisador-acadêmico**: Pois é, por isso que eu estou insistindo. Primeira coisa é garantir qualidade, a qualidade nem sempre está junto com quantidade, nem sempre está junto.
>
> **Pesquisador-gestor**: Aqui... deixa eu só compartilhar: a nossa intenção é no segundo semestre.
>
> **Pesquisador-gestor**: Agora em agosto...
>
> **Pesquisador-gestor**: Até dezembro é a gente fazer uma vez por mês... que fosse, que fosse cinco encontros no desenho, lá estão cinco encontros de agosto a dezembro. Nem que a gente fizesse assim...

> **Pesquisador-acadêmico**: Essa formação com as três grandes temáticas.
>
> **Pesquisador-gestor**: É. Aí eu não sei se a gente faria, se deixaria aberta para as três duas turmas de cada um: duas turmas de gestão, duas turmas de educação inclusiva e duas turmas de currículo, porque lá tem essa questão de que não pode dia de semana, de que não pode ser no sábado, não pode ser no...
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Eu acho que os sábados, para os professores aqui da Universidade, vai ser tão complicado, gente! [...]
>
> **Pesquisador-gestor**: Então tira o resto dos sábados...
>
> **Pesquisador-gestor**: Ou seja, então...
>
> **Pesquisador-gestor**: Depois vamos marcar uma reunião só para a logística, compartilhar a logística. (Reunião do Grepus em 5/6/2018).

Nesse momento, as pesquisadoras buscaram partilhar suas intencionalidades, argumentar sobre seus pontos de vista. O espaço discursivo foi possibilitando um processo de entendimento mútuo e, assim, chegaram a um consenso provisório, um acordo. As ações planejadas envolvendo o reconhecimento da situação e a tomada de decisão foram sempre discutidas e entendidas pelos pesquisadores, partindo da premissa de que, na pesquisa-ação, o planejamento é muito flexível, contrariamente ao de outros tipos de pesquisa, não seguindo fases rigidamente ordenadas.

Nas discussões que seguem, os pesquisadores buscam formas de identificar as necessidades de ação para atendimento ao PAEE:

> **Pesquisador-acadêmico**: Então, no ano passado, tinham começado a fazer os grupos de escuta com professores e pedagogos. Então, seria interessante e próprio delas... elas foram fazendo encontros com os gestores, com diretores... se pudesse fazer já, e os diretores, pedagogos, professores escutassem as demandas desses profissionais com relação à discussão da inclusão...
>
> **Pesquisador-gestor**: [...] regente de classe onde tem aluno PAEE, e, na semana que vem, o outro no vespertino. Fizemos com gestores, pedagogos, professores especialistas... antes de tudo teve com a Semed. Amanhã teremos os regentes de classe e com as famílias (Reunião do Grepus em 25/4/2018, com participação do secretário de educação).

A escuta aos profissionais da Rede de Ensino foi uma ação que suscitou bastante discussão no Grupo Estudo-Reflexão, tendo em vista a sua singularidade e a iniciativa de execução partirem da própria necessidade dos gestores em direcionar as ações de formação do Município. Por isso, foi temática em vários encontros do Grepus para socializar e definir ações futuras.

Na crença de que a escuta sensível promove exatamente uma troca entre quem fala e quem ouve, de que os sujeitos envolvidos fortalecem suas relações e, ao conhecer o outro, conhecem a si mesmos (BARBIER, 2007), as pesquisadoras argumentaram:

> **Pesquisador-gestor**: Quando a gente propôs o grupo de escuta, eu não propus escuta porque eu acho bonita a palavra “escuta”, não é? Existe um referencial, que vocês já sabem, por de trás dessa escuta. [...] E aí, lá na perspectiva bakhtiniana, a escuta não faz sentido... e ela não se efetiva se eu não tiver um ato responsável por essa resposta... que na pesquisa-ação é essa colaboração. É quando volta no sentido dessa relação que se estabelece! Então, não adianta criar nada desse material de escutar, ter todo esse material, se agora a gente...
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Se agora a gente não fizesse algo com isso!...
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Tem que ter retorno! Tem que ter um retorno para eles.
>
> **Pesquisador-gestor**: Mas um retorno no sentido de construir a partir dessas perspectivas... (Reunião do Grepus em 5/6/2018).

No diálogo entre os pesquisadores, vemos a intenção de realizarem o que foi vivenciado com os outros à luz das decisões e da condução do processo, o que para Habermas (2017) seria o entendimento mútuo, significando apenas que o ouvinte compreende o conteúdo da declaração ou da solicitação, sem que para isso chegue a um acordo normativo.

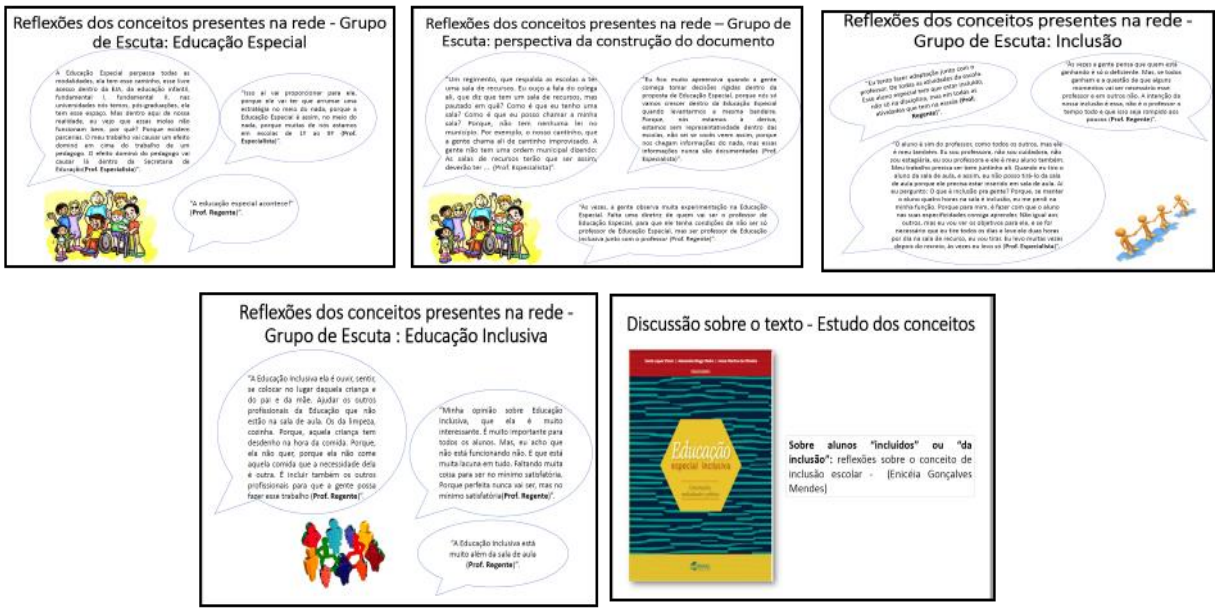
Um dos retornos do trabalho de escuta foi negociado no planejamento para o segundo encontro do Grepmeei. No estudo-reflexão do Grepus, foram analisadas as falas das *escutas* realizadas, a partir das categorizações. Com base na análise, buscamos textos que esclarecessem o conceito de inclusão, para que fossem lidos por nós e pelos pesquisadores-participantes e discutidos no grupo. Foi consenso no Grepus:

> **Pesquisador-gestor**: Nós tínhamos pensado [Coordenadora e Gestora] de irmos com essa devolutiva para o próximo grupo de estudo. Claro que eu acho que não vai dar para levar ela inteira; só a dos especialistas é enorme...
>
> **Pesquisador-acadêmico**: O que vamos eleger? E o que conversamos?
>
> **Pesquisador-gestor**: Eles não sabem nada disso ainda, da metodologia, das categorias. Eles sabem que nós fizemos grupos de escuta, escutamos todo mundo [profissionais da Rede Municipal de Ensino] e que agora formamos o grupo e que vamos conversar sobre os grupos de escuta sobretudo. Eles não sabem que dos grupos de escuta fizemos as transcrições e que elaboramos esse quadro com as categorias e subcategorias. E isso deve ser a primeira coisa a apresentar. Como hoje é o planejamento para o próximo encontro, isso deve ser a primeira coisa para apresentar. [...] Temos que fazer um *powerpoint* explicando que as transcrições foram feitas e, dentro de tudo o que apareceu, nós escutamos e transcrevemos, a gente fez as categorias... E aí mostra esse quadro com categorias e subcategorias. A gente dividiu o

> que era desejo, anseio e expectativa; o que eram conceitos e perspectivas; o que era histórico da constituição profissional.
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Então, vamos fazer uma triangulação dos dois dados, tanto da escuta quando das questões respondidas pelo grupo?
>
> **Pesquisador-gestor**: Então, se for começar pela Educação Especial, Educação Inclusiva ou Inclusão Escolar, que seja. Por qual documento vamos começar?
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Eu penso que, talvez, para pensar a questão da Inclusão, algum outro texto... Um artigo talvez seria mais interessante do que partir para a Resolução em si.
>
> **Pesquisador-gestor**: Podemos enviar para eles, por *e-mail*, os textos que iremos discutir (Reunião do Grepus em 4/9/2018).

Assim, elegemos as falas que seriam apresentadas e os mediadores do encontro. A mediação foi conduzida pelas mestrandas, que expuseram as falas e coordenaram o debate sobre o texto sugerido, conforme *slides* apresentados na Figura 5.

Figura 5 – Reflexões sobre os conceitos presentes na Rede de Ensino – Grupos de Escuta



Fonte: Arquivo do Grufopees/CNPq-UFES.
Nota: Adaptado pela autora a partir da apresentação.

Esta exemplificação objetiva contextualizar a maneira como a pesquisa-ação se torna um instrumento de compreensão da práxis, isto porque, “[...] na práxis, o pensamento e a ação guardam entre si uma relação dialética [...] que se reconstrói permanentemente no seio do processo histórico vivo que se manifesta em toda a situação social real” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 51) e se constitui uma metodologia potente nas pesquisas sobre educação.

Compreendemos, neste processo de investigação, que o pesquisador-gestor e o pesquisador-acadêmico têm visões diferentes a respeito do problema de pesquisa, o que pode parecer óbvio. Mas, enquanto nós, da academia, buscamos a produção de conhecimento pela via da colaboração, os gestores entendem o problema como questões que eles precisam solucionar, oriundas de seus contextos de gestão. No diálogo que segue temos essa ideia:

> **Pesquisador-gestor:** Nossa! eu vou sair daqui hoje diferente! Animada, feliz, assim... Achamos que vamos ter dificuldade? Vamos, mas nós vamos conseguir.
>
> **Pesquisador-acadêmico**: Mas vocês estão em um caminho muito bom! É o que eu estou pensando diante do que vocês trouxeram, e as [mestrandas] podem falar também. Eu penso que vocês têm uma proposta de primeiro semestre extremamente interessante e eu acho que ela é totalmente viável. Talvez uma coisinha ou outra que a gente precisaria conversar... mais detalhes mesmo, mas ele está totalmente viável. Eu não vejo que vocês estão... Eu vejo que vocês estão totalmente coerentes, pé no chão. Só que, quando vocês trouxeram aquelas três grandes necessidades, e eu vou me deter nelas, que vocês trazem a formação... essa formação... uma formação para que os gestores... primeiro, que essa formação seja uma formação que vá acontecendo em escalas, em etapas. Então, primeiro uma formação que potencialize e que dê um empoderamento dessa equipe gestora da Secretaria, e eu estou entendendo que a temática principal dessa formação, e isso a gente tem que decidir, seria a inclusão do aluno com deficiência. É isso? Porque isso a gente precisa definir. Até para construir e ir fechando os grupos, porque, a partir do momento que for ouvindo os outros grupos, irão surgir demandas [...] (Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Ao argumentar, o pesquisador-acadêmico identifica, problematiza, planeja ações específicas e traz o pesquisador-gestor para o contexto da pesquisa a ser realizada, convocando a sua participação, dado que não há pesquisa-ação sem a participação e o envolvimento de todos, como afirma Barbier:

> Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo “participação” epistemologicamente, em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2002, p. 70-71).

Na constituição de problemas de investigação, os pesquisadores-gestores e os pesquisadores-acadêmicos são orientados por um agir estratégico, pois não há intenção de entendimento mútuo das demandas, dos problemas e das tensões vividas por nenhuma das partes, nem sequer a negociação ou o consenso social que indiquem o rumo da pesquisa. O que temos são sujeitos que coordenam seus planos

de ação mediante influência recíproca, com intenções individuais orientadas às consequências (HABERMAS, 2004), muitas vezes determinadas previamente pelo pesquisador.

> Então, talvez vocês tenham que ir também negociando... e esse grupo articulador, eu diria, a gente tem que também ir delimitando até onde a gente dá conta. Talvez um momento mais pra frente, quando o grupo seja mais autônomo, que essa perspectiva de formação, que esse é um ponto que a gente quer discutir com vocês, porque também não adianta começar uma perspectiva de formação que ultrapasse uma perspectiva técnica de palestra, ou que só traga relatos de experiência sem a gente problematizar a formação em si. Então esses espaços vão ter necessariamente que discutir a formação já em si, seja o grupo articulador ou os grupos de estudos em si, e a temática-alvo... eu estou vendo que já começou, que é a inclusão (Pesquisadora-acadêmica. Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Ao refletirem sobre as estratégias que seriam utilizadas na formação, os pesquisadores buscaram os grupos de estudo para discutir temáticas e estabelecer ações a serem adotadas via consenso e entendimento mútuo (HABERMAS, 2012).

As pesquisadoras-gestoras relatam que, a partir das escutas, os problemas existentes na Rede tomaram forma de ação a ser contemplada na formação e que houve necessidade de uma negociação com os pesquisadores-acadêmicos sobre o atendimento:

> **Pesquisador-gestor**: Então, cada desejo, cada demanda para ser apresentada... Cada... É... A gente via em cada sujeito ali, a sua concepção, a sua história formativa, que é se constituir em professor de Educação Especial ou professor regente, que agora precisa viver essa inclusão! [...] Ali existiam vários conceitos... conceitos, né? De uma trajetória inteira, de uma vida de formação. E muitos desses conceitos, eles precisam ser trabalhados...
>
> **Pesquisador-acadêmico**: O problema de investigação se constitui assim. Por isso é que o movimento delas [mestrandas] vai se alternando! Porque, antes, a gente não tinha isso costurado, agora já tem! Porque, antes, a gente nem sabia que ia fazer grupo de escuta (Reunião do Grepus em 1/8/2018).

Nesse contexto, à medida que o processo de compreensão do contexto se desenvolve e o diálogo entre os pesquisadores se amplia, na busca por um entendimento mútuo, vamos delimitando e/ou reelaborando o problema de pesquisa. Vamos construindo a ideia do *como* fazer a formação continuada dos profissionais, sem que as gestoras entendam de forma clara que estamos construindo o nosso problema de pesquisa pela via da mediação, com os levantamentos realizados na escuta; que elas é que estão em campo coletando os dados para a construção do problema de pesquisa, e

que esse é o ato que as constitui pesquisadoras-gestoras, como já narramos no subcapítulo anterior.

No percurso dos estudos-reflexão dos encontros do Grepus, no momento das discussões sobre as temáticas a serem abordadas no contexto dos grupos (Grepmeei e Estudo-Formação), um debate interessante emergiu e nos remeteu a Habermas (2012) por compreender que a qualquer momento uma ou mais pretensões de validade poderiam ser submetidas à crítica durante o processo comunicativo.

> **Pesquisador-acadêmico**: Quando a gente está lá no contexto, a gente já começa... "E vamos partir para a formação! Vamos partir para chamar o grupo e elaborar o documento!". A gente não para para fazer esse contrato. E esse processo de escuta... ele é assim... Eu acho que do mesmo jeito... eu considero que a construção de política, se eu fosse gestora, que no caso é vocês, é a "cereja do bolo" na constituição de uma política (Reunião do Grepus em 1/8/2018).
>
> **Pesquisador-gestor**: É, mas eu não consigo desvincular um documento pedagógico de uma política. Se a gente for estudar o que é política, ela é justamente esse movimento, não é? (Reunião do Grupo Sistematizador em 6/12/2018).

Na fala da gestão, vemos que não há clareza sobre o que seja política pública[42], condição que gerou uma tensão no grupo, pois, desde as primeiras negociações sobre o problema de pesquisa, foi consenso que estaríamos, nas ações do Grupo Estudo-Reflexão, elaborando uma política para a Educação Especial e Inclusiva do Município, uma vez que uma das demandas era [...] *a construção das diretrizes, ou documentos, ou proposta, ou política, enfim, que* [contivesse] *tanto os pressupostos pedagógicos como a dinâmica do atendimento para a Educação Especial* (Reunião do Grepus em 14/11/2017).

Segundo Barbier (2002, p. 54), as tensões vivenciadas no processo de pesquisa-ação são situações que aparecem "[...] por uma tomada de consciência dos atores [...]" e

[42] Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partindo do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, publica, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. A discussão acerca das políticas públicas tomou, nas últimas décadas, uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessária para se fazer a governabilidade. Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas as condições adequadas, como atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas públicas (OLIVEIRA, AF, 2010).

revelam que “[...] somente durante o processo de pesquisa é que o verdadeiro objeto de investigação emerge [...]”. O autor compreende, ainda, que o problema se revela em um grupo em crise, em uma circunstância precisa: “[...] o pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva”.

Diante disso, reportamo-nos a estudos de autores capixabas (Grufopees/CNPq-UFES), que buscam encontrar novas respostas para desafios e passam a se perceber reconhecendo a formação continuada de profissionais da educação como forma de sustentar a construção de práticas inclusivas pela via de grupos estudo-reflexão. Alguns estudos se debruçam em investigações que potencializam a ação coletiva, visando reinventar ações, pensamentos e saberes-fazeres, tais como os de Almeida, Barros e Alves (2018); Almeida, Bento e Silva (2019); Almeida, Zambon e Hernandez-Piloto (2014) Silva et al. (2018). Apontam mudanças e avanços na forma de conceber pesquisa, sua abrangência social e a construção de conhecimento para formação continuada de profissionais da educação.

Almeida, Barros e Alves (2018), ao analisarem os desafios da pesquisa-ação colaborativo-crítica diante dos processos formativos, evidenciam:

> Esses conflitos gerados por via das relações sociais se materializam como desafios a serem superados por intermédio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, sendo este o movimento disparador de rupturas ideológicas diante da prática social que vem a construir novos conhecimentos (ALMEIDA; ALVES; BARROS, 2018, p. 122).

Nessa perspectiva, encontramos no Município um grande desafio para a formação continuada na perspectiva inclusiva, que é o atendimento ao PAEE, uma vez que esses serviços são ofertados por instituição especializada, mesmo que com aporte legal determinando a sua realização, conforme estabelecido em Brasil (2009, p. 2):

> [...] em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Os profissionais da Rede Municipal de Ensino anseiam por uma compreensão maior sobre a Educação Especial e sobre o modo como esse atendimento seria realizado

nos espaços escolares, como podemos evidenciar nas seguintes colocações do Grupo de Escuta:

> O que acontece no AEE, qual metodologia, como está o aluno lá, como que está o aluno cá, que a gente não passa para lá? Então, a minha dúvida e o meu anseio é que nós da Rede possamos ofertar o AEE, porque o aluno precisa dele, ele tem esse direito, e a escola tem o direito de saber como está esse aluno no AEE, e a gente não tem essa resposta, já que é lei. Então nós temos que aplicar a lei, nós não estamos tendo esse respaldo (Reunião do Grupo Escuta de Professores Especialistas em 6/12/2017).
>
> Sabe o que é, gente? A questão do AEE... nós vamos ter na nossa formação esse conceito de AEE? (Reunião do Grupo Escuta de Diretores em 1/12/2017).
>
> Então, eu falo que esse olhar... toda vez que fala que vai ter uma formação para a Educação Especial, eu falo: mas por que não tem para a gente? (Reunião do Grupo Escuta de Professores Regentes em 23/4/2018).
>
> Nós precisamos, enquanto gestores, dentro da Secretaria de Educação, é dialogar sobre os princípios mesmos dentro da Educação Especial, porque eu... vou falar por mim, o que nós sabemos? Nada. Como lidar? Não sabemos (Reunião do Grupo Escuta de Técnicos da Semed em 9/9/2017).
>
> A minha opinião é que a gente tem que ter esse olhar de prioridade. Eu sei que o Município já tem esse olhar... vai ser aos poucos, gradativamente, mas a gente não pode, enquanto profissional, deixar de pleitear isso, de ter esse AEE com o profissional da educação (Reunião do Grupo Escuta de Professores Especialistas – em 7/12/2017).

Para Barbier (2002), a escuta sensível começa por não interpretar, por suspender todo julgamento, e procura compreender, por “empatia”, o sentido existente em uma prática ou situação. Ao lançarmos o olhar sobre os dados da escuta, buscamos, com base no diálogo entre pesquisadores, construir uma formação continuada na perspectiva inclusiva que contemple todos os profissionais da Rede de Ensino do Município. Esse é o nosso objeto inicial de formação, como argumentou a coordenadora do Grufopees/CNPq-UFES:

> **Pesquisadora-gestora**: Primeiro, pensar nos processos de formação continuada dos profissionais da educação. Todo mundo tem essa mesma preocupação de como pensar esses processos, de que modo, em quais perspectivas, e o grupo, de certo modo, elege um objeto inicial pra essa discussão, que são os processos de escolarização dos alunos na perspectiva da inclusão, porque nós poderíamos partir de qualquer respaldo: a questão da avaliação, do currículo, de certo modo... é levantada essa questão da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, pensando que a formação é crucial para que essa inclusão aconteça (Reunião do Grepus em 14/12/2017).
>
> **Pesquisadora-acadêmico**: Então, a gente quer tanto compreender os processos e concepções de formação que perpassam a educabilidade das pessoas com deficiência, quanto também analisar e colaborar com o processo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar

> (Reunião do Grepus em 25/4/2018, com participação do secretário de educação).

Vemos que há uma preocupação com o processo formativo e a sua abrangência na Rede Municipal de Ensino bem como com a prioridade de atendimento ao aluno PAEE. Para isso, os argumentos são fortes: "[...] *tanto compreender* [...] *que perpassam a educabilidade das pessoas com deficiência, quanto também analisar e colaborar com o processo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar*", direcionando o problema de investigação.

Assim, importa-nos trazer para este processo de reflexão a direção estratégica apropriada para a solução dos problemas levantados no momento da construção do problema de investigação, com proposições verdadeiras, conclusões autênticas e decisões prudentes (CARR; KEMMIS, 1986).

Importante ressaltar que, na escuta, os profissionais da rede apresentaram seus anseios e expectativas para as ações de formação, e suas pretensões apontaram para um processo formativo que alcançasse todos os profissionais da Rede de Ensino. Se a temática era inclusão, que todos participassem.

> A mesma importância que a formação tem para um regente ela tem para um professor de Educação Especial. Então, é preciso criar estratégias para os dois (Reunião do Grupo de Escuta de Especialistas em 6/12/2017).

> [...] é uma formação de Rede, é todo mundo crescer e aprender de maneira produtiva. Senão, vai começar a ter essa formação, e o professor titular vai se colocar à margem porque essa formação não foi pra ele; é ele que está sabendo lidar, não sou eu. Então a gente precisa juntar todo mundo (Reunião do Grupo de Escuta de Diretores em 1/12/2017).

O discurso dos profissionais da Rede convoca-nos a uma busca de ações de formação perenes e consistentes para todos. Como pesquisadores-acadêmicos envolvidos, podemos afirmar que toda a análise dos dados da escuta ampliou o entendimento de que a formação continuada de profissionais da educação pode ser uma

> [...] atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA,1996, p. 29).

Como argumenta Habermas (2003, p. 143 e 233),

> [...] ação comunicativa, a linguagem como tal implica uma lógica intersubjetiva onde os agentes têm de se relacionar entre si como sujeitos

> iguais e diferentes ao mesmo tempo, e levar em consideração os mundos e objetivos onde se situam e dialogam, em uma lógica reflexiva e voltada para o entendimento e a construção de sua validade simbólica e prática.

Desse modo, o diálogo estabelecido entre pesquisadores-acadêmicos e pesquisadores-gestores nas negociações das diversas ações propostas para a construção de políticas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação de Marataízes-ES aponta os possíveis da pesquisa-ação quando da sua colaboração e reflexão crítica nos contextos da prática e expõe os problemas e tensões a serem refletidos e redirecionados.

No próximo subcapítulo, apoiamo-nos no agir comunicativo em Habermas para analisar como foram elaborados/construídos os planos e as ações para a formação continuada, com o olhar atento às contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

6.6 PROCESSOS FORMATIVOS PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: ELABORANDO PLANOS DE AÇÃO

Para dialogarmos sobre a construção/elaboração dos planos e ações voltados à formação continuada pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, partimos do princípio de que o próprio processo de pesquisa já se constitui um pressuposto teórico-metodológico. Os argumentos dos pesquisadores-acadêmicos e dos pesquisadores-gestores dizem acerca de processos que envolvem a construção de planos de ação, planos de intervenção discutidos, negociados e ou impostos, definição de ações conjuntas geradas com base no agir comunicativo, configurando-se em processos formativos, ou seja, em espaços-tempos de aprendizagem para todos os envolvidos (ALMEIDA, 2010).

Carr e Kemmis (1986) advogam que toda pesquisa-ação (investigação-ação) tem dois objetivos essenciais: melhorar e envolver. O melhorar está ligado à prática, ao entendimento da prática pelos sujeitos e à situação em que a prática ocorre. Já o envolver diz dos sujeitos em todas as fases da espiral autorreflexiva – planejamento, ação, observação e reflexão. Logo, o processo de pesquisa que realizamos ancora-se nos autores, no que tange à necessidade de se pensarem formas de investigação em que o desenvolvimento profissional dos professores, atuando como uma comunidade crítica, possa ocorrer de maneira integrada à pesquisa, marcado pela

perspectiva dialética e emancipatória, empreendido em modos individuais e em práticas concretas e coletivas: “[...] a investigação-ação é essencialmente participativa; é colaborativa quando grupos de participantes trabalham conjuntamente no estudo de sua práxis individual e quando estudam as interações sociais entre elas” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 202, tradução nossa).

Almeida (2010) evidenciou em seus estudos que, na perspectiva colaborativo-crítica da pesquisa-ação, a relação sujeito, objeto e conhecimento produzido se sustenta na tendência ora colaborativa, ora crítica, estabelecendo que o processo de pesquisa seja definido pelas bases teórico-filosóficas adotadas. Assim, Carr e Kemmis (1986), ao buscarem uma visão crítica a respeito da pesquisa educacional, pautados na “teoria crítica”, sendo a noção de “ciência social crítica” pensada pelos chamados filósofos da escola de Frankfurt, em especial por Jürgen Habermas, oferecem-nos o apoio teórico-epistemológico para conduzir este processo de pesquisa.

Do mesmo modo Habermas (2012), ao considerar duas relações fundamentais por meio dos saberes, ajuda-nos na compreensão desses aspectos. A primeira está voltada à relação homem-natureza, desenvolvida na esfera social como uma ação estratégica, e enseja um saber não comunicativo que abarca um conceito de racionalidade cognitivo-instrumental. A segunda envolve uma relação homem outros homens, que se dá na esfera da compreensão do outro, estabelecendo uma ação comunicativa, direcionada a um conceito de racionalidade comunicativa. O autor afirma que “[...] a verdade tem de definir-se, então, por referência à argumentação” (HABERMAS, 2012, p. 148).

É importante ressaltar que a expansão da racionalidade instrumental é atualmente preocupante no cenário educacional internacional e nacional, como adverte Mühl:

> O que se constata é que a política educacional brasileira tem recebido influências cada vez mais intensas de teorias sustentadas em referenciais funcionalistas, que acabam por privilegiar a burocracia, o controle, a engenharia comportamental, em detrimento das orientações que fundamentam a educação em princípios da liberdade, da criatividade, da autonomia, do diálogo, da interação comunicativa (MÜHL, 2009, p. 252).

Assim, comungamos com a tese de que os pressupostos da ação comunicativa de Habermas apresentam uma importante fonte de contribuição para a realização de um diagnóstico apropriado das patologias decorrentes da racionalidade instrumental, na

construção de uma nova perspectiva educacional de superação de problemas ocorridos no âmbito escolar. E, ainda, com a "[...] tese de que o desenvolvimento da educação, no sentido da emancipação de professores e educandos, precisa articular-se às demandas do mundo da vida e sustentar-se em práticas comunicativas" (MÜHL, 2009, p. 253).

Lançando o olhar sobre o movimento realizado nesta pesquisa, e sempre voltada para os princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica que presidem a construção das ações e planejamento com os demais pesquisadores, na busca por "[...] participar da elaboração dos instrumentos e assim apreender seu significado" (FRANCO, 2005, p.494), realizamos diversos encontros para planejar as ações futuras das frentes formativas. Os diálogos para os consensos se deram de outras formas que não a presencial – *WhatsApp*, *e-mail*, *hungouts*[43] – e em momentos também informais (almoços, caronas, hotel, viagens, entre outros). Assim, para termos uma noção da dimensão do trabalho, sistematizamos um levantamento dos planejamentos realizados no período de setembro/2017 a abril/2019, conforme mostra o Quadro 26.

Quadro 26 – Quantitativo de planejamentos

Evento	Modos	Quantitativo
GREPUS	Presencial	10
	WhatsApp	4
	E-mail	7
GREPMEEI	Presencial	5
	WhatsApp	0
	E-mail	11
	Viagem	1
Grupo Estudo-Formação	Presencial	5
	WhatsApp	2
	E-mail	12
Total		**57**

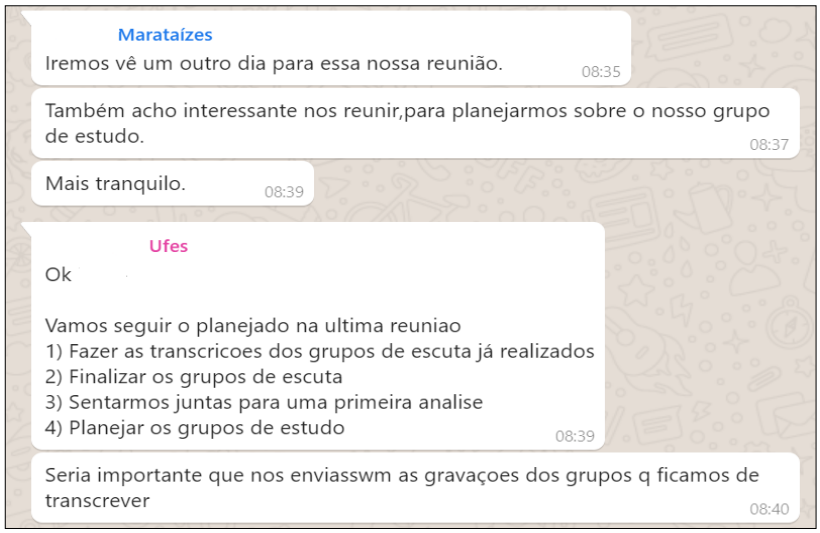
Fonte: Elaborado pela autora.

[43] Google Hangouts é uma plataforma de comunicação desenvolvida pelo Google, que inclui mensagens instantâneas, *chats* de vídeo, SMS e VOIP. Disponível no *site* https://hangouts.google.com /?hl=pt-BR.

Na elaboração desse levantamento, percebemos o quanto foi realizado pelo *trio* do Grepus (duas mestrandas e uma graduanda), uma vez que também fazia parte do planejamento a elaboração das apresentações, as categorizações, as transcrições e, ainda, os diálogos para avaliação dos encontros, os estudos para mediação, entre outras tarefas. Diante disso, concordamos com Barbier (2007, p. 33) quando afirma: “A pesquisa-ação não convém nem aos “mornos”, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos”.

Os instrumentos elaborados dentro do processo de pesquisa-ação apontaram-nos que o foco da gestão estava voltado para a realização da formação e para juntas pensarmos a construção do documento normativo referente à Educação Especial e Inclusiva do Município, enquanto nós, acadêmicos, estávamos a todo o momento focados em analisar o processo de pesquisa, ou seja, tudo o que ocorria nesse contexto (ações, falas, consensos, argumentos, modos de planejamento, articulações), como evidenciamos neste diálogo via *WhatsApp* (Figura 6):

Figura 6 – Recorte de um Diálogo



Fonte: Grupo de *WhatsApp* da pesquisa Marataízes.

Desse modo, fomos construindo/elaborando as duas frentes formativas realizadas no segundo semestre de 2018: o curso Estudo-Formação e Grupo de Estudo-Reflexão (Grepmeei).

O Grupo Estudo-Formação contou com a participação de mediadores externos, e o planejamento se deu, em sua maior parte, por comunicação eletrônica (*e-mail* e

WhatsApp). Tratou-se de um curso que levou ao Município um modo diferente de fazer formação continuada. Os profissionais cursistas, acostumados com projetos de formação prontos, precisaram envidar esforços para debates, reflexões e a elaboração de uma proposta de intervenção a ser aplicada em seus espaços escolares de atuação.

Todo o curso-formação foi conduzido com uma intencionalidade, priorizando-se a racionalidade comunicativa, ou seja, a "[...] capacidade de gerar consenso sem coações por meio de uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista" (HABERMAS, 2003, p. 27), abrindo mão de uma lógica positivista, o que nos faz classificá-lo como um curso com novas formas de fazer formação continuada para profissionais da educação – não técnico. A fala da cursista ao final do curso, ao apresentar o projeto de intervenção, corrobora esta análise:

> **Pesquisadora-participante**: [...] várias vezes a gente ter sentado, ter colaborado, e isso é muito importante, é a nossa formação. O nosso tema de estudo foi baseado nisso, nessa formação em serviço. O nosso tema fala sobre relatos de experiência visão inclusiva, o fazer que transforma, e como a gente foi transformado, não é gente? E, quando foi proposta a formação da Semed para a escola desenvolver um projeto, uma aplicabilidade de projeto daquilo que a gente estava estudando, daquilo que a gente estava colaborando, e aplicar esse projeto na escola, foi um desafio para todos nós, não é verdade?
> [...] a pesquisa em ação – pesquisa-ação – resulta de uma atividade de pesquisa entre os autores. Ele se debruça nele mesmo... nele mesmo... E aí, eu falei: Gente, é aquilo que a gente estava pensando que cada um deveria descobrir, você mesmo ser o autor naquele lugar de pertencimento... em que momento eu estou... e cada um iria dar sua contribuição, e a nossa formação na escola, o nosso projeto de aplicabilidade, era isso: cada um se debruçar sobre aquilo que acreditava... usasse mais para poder chegar em como fazer, em como atender o nosso público-alvo da Educação Especial em uma visão inclusiva (I Seminário de Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão em 12/12/18).

Com isso, fomos ao encontro do que é proposto numa pesquisa-ação: a "[...] perspectiva de ser o exercício pedagógico configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática" (FRANCO, 2005, p. 489). Por meio dela, foi possível aos pesquisadores-participantes a autoria de sua própria prática.

> **Pesquisadora-participante**: E aí, gente, como a gente recebeu professores de vários lugares, com várias experiências, como foi maravilhoso! Os professores da escola e cada um deu uma contribuição riquíssima, que eu não imaginava que iria acontecer, e foi surpreendendo com as ideias... e só de dizer que já leram algumas coisas que a gente estava [elaborando]... Mas

> também tinha alguns desafios que os desafios impostos, e tinha os desafios concretos, e a gente precisava derrubar o desafio. O desafio maior que a gente, assim... é fazer essa formação em serviço e que cada um fosse responsável por um tema, uma pesquisa, uma reportagem, qualquer coisa que viesse a contribuir naquele momento, e aí ia na direção do pedagogo porque precisava deles estarem juntos. Então, era preciso eles estarem sete horas sentados ali para fortalecer o grupo. Então, a gente caminhou... foi maravilhoso, está sendo muito mais do que precisamos! E a gente tinha objetivos bem nítidos, traçados com uma clareza em todo encontro de quinze em quinze dias. Os nossos objetivos ali eram a busca de conhecimento, a busca de experiências... e como conhecer melhor o aluno, a família, o contexto desse aluno, as vivências desse aluno? Iremos buscar juntos e, aí, quando a gente descobriu que tinha relatos diferentes de pais, foi emocionante! Gente, olha que foi assim, quando pessoas falam assim, a educação passa por aqui... olha, pelas veias, se não chegar aqui, não chega aqui. E, aí foi quando a gente começou a ouvir pais e alunos com relato de experiência na formação [...] (ISeminário de Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão em 12/12/18).

Concordamos com Tripp (2005) quando afirma que a pesquisa-ação implica tomar consciência do processo, ter clareza a respeito do que se está fazendo e do porquê, como observamos na fala da cursista.

No âmbito do curso-formação, ao planejarmos a orientação para o *poster* acadêmico e a devolutiva dos projetos de intervenção, que seriam entregues para compor a carga horária da formação, foi necessário estabelecer estratégias de ação com base em regras de intervenção próprias do agir estratégico, visto que dois grupos apresentaram algumas tensões em relação à temática. Definimos que dividiríamos os seis grupos entre as mestrandas e uma gestora, ficando os dois grupos em conflito com a pesquisadora-acadêmica, para que dialogassem sobre a temática e apresentassem a devolutiva, previamente analisada pelo Grepus, com o objetivo de buscar um consenso provisório (HABERMAS, 2012). A ação transcorreu na normalidade esperada.

No que tange às tratativas do Grepmeei, o objetivo do estudo-reflexão-formação foi, a partir dos estudos, elaborar um documento normativo para a Educação Especial e Inclusiva, com caráter de política, conforme proposto pela gestora: "[...] *a construção das diretrizes, ou documentos, ou proposta, ou política, enfim, que tenha tanto os pressupostos pedagógicos como a dinâmica do atendimento para a Educação Especial no Município*". (Pesquisadora-gestora – Reunião em 14/11/2017 – Informação verbal). Assim, todos os seis encontros realizados no segundo semestre de 2018 pautaram-se na constituição do pesquisador-participante em autor de suas práticas cotidianas, implicando "[...] posições político-educacionais que apostam nos

professores como autores na prática social" (PIMENTA, 1997, p. 12). A pesquisadora-acadêmica reafirmou esse lugar de produção ao argumentar:

> **Pesquisadora-acadêmica**: Vocês no lugar de pesquisadoras!... Todo esse processo que vocês fizeram é um processo de pesquisa, não é? Ou seja, ouvir as demandas para pensar um processo que é formativo na sua essência metodológica, mas que tem uma meta, que é de construir a sua política (Reunião em 1/8/2018).

Os planejamentos e ações para todas as frentes formativas sempre foram encaminhados pelos mediadores, visando à condução pelo diálogo, primando pela linguagem como espaço privilegiado para a negociação, a reflexão e os confrontos de experiências diferenciadas, que aos poucos davam indícios de funcionar como uma rede de interações sociais e contextos do mundo (HABERMAS, 1990), ampliando entendimentos e articulando saberes e fazeres, na busca por um atendimento de qualidade ao PAEE do município de Marataízes.

Assim, o que foi especificamente planejado para o Grepmeei foi elaborado pelo próprio grupo, mediante o instrumento "Construindo nosso processo de aprendizagem" (Anexo E), aplicado, após a divisão em pequenos grupos, para discutirem, refletirem e, posteriormente, enviarem ao mediador suas respostas às seguintes questões: Quais as nossas hipóteses? O que queremos colocar em xeque? Quais práticas queremos que sejam repensadas? Em que precisamos aprofundar nossos conhecimentos? Como nos organizaremos como grupo? Quem são os mediadores? Teremos um cronograma prévio? Com que frequência nos encontraremos? Utilizaremos as tecnologias da informação? O que estudaremos? Quem definirá?

Tal organização diz da construção do processo de pesquisa, durante o qual "[...] metodologias tradicionais em ciências sociais devem ser retomadas, desenvolvidas e reinventadas sem cessar, no âmbito da pesquisa-ação, [na busca por mudanças no *fazer* da formação continuada para profissionais da educação, visto que] [...] não se trabalha sobre o outro, mas sempre com os outros" (BARBIER, 2007, p. 14).

Sobre a avaliação da gestão a respeito dos encontros realizados e da produção do Grepmeei, temos o relato:

> **Pesquisador-gestor**: E aí, a primeira reflexão que a gente fez é essa, é pensar no processo formativo, no processo de transformação que vai

> acontecendo; é pensar que foram cinco encontros do Grupo Estudo-Reflexão. É claro que temos momentos individuais, tem os momentos deles na escola, tem o momento das leituras, mas aqui foram cinco encontros. Então, pensando o processo nesse contexto, avaliamos, assim, que foi muito produtivo... muito produtivo porque nós conseguimos discutir, fazer a reflexão, e a gente saiu desses cinco encontros com uma produção, uma produção pequena, mas que cumprimos o que nós planejamos em grupo. Nós planejamos que nós íamos entregar aqueles três tópicos primeiros do documento. E entregamos os três tópicos, com tempo de ler com o grupo, de mudar se fosse necessário, então... de cumprir aquela etapa. E ver a alegria do grupo ao ver projetado lá o documento, ver que ele tinha uma sistematização, ver que ele estava ali foi muito bom também! Acho que isso proporcionou ao grupo uma sensação, assim... de que realmente a gente está construindo, que é uma materialização (Reunião do Grepus em 2/4/2019).

Nessa mesma perspectiva, ao proporem a escuta aos profissionais da Rede de Ensino do Município, as gestoras planejaram todo o processo com estratégias para mediar os encontros, roteiro de abordagem, articulação com seus pares na Semed, um movimento de ação bastante interessante para aquele contexto. Por conseguinte, toda essa sistematização serviu de norteamento para planejar e elaborar as frentes formativas, apoiadas na escuta sensível. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos [...]” (BARBIER, 2007, p. 94), ou a “existencialidade interna”, em nossa linguagem.

No processo de sistematização das categorias, o material da escuta produzido pelas gestoras proporcionou-nos a compreensão dos desafios e possibilidades daquele contexto, as concepções e perspectivas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino ali representada. A partir daí, delineamos as ações voltadas à formação continuada e à escrita do documento normativo para a Educação Especial, com o olhar no atendimento ao PAEE. No planejamento da categorização, surgiram as seguintes falas:

> **Pesquisador-gestor**: Então, em relação a isso, vou colocar o que a gente definiu. Análise de dados. Primeira coisa que nós definimos é que nós vamos trabalhar com o programa RStudio – RQDA. Dois: criar a subcategoria família dentro de “anseios e desejos”. Agora, uma outra pergunta em relação ao trabalho dessas análises: Vocês já terminaram tudo ou ainda falta uma parte a fazer?
>
> **Pesquisador-acadêmico**: A parte do grupo “especialistas” está finalizada.
>
> **Pesquisador-gestor**: Nós ficamos com diretores e pedagogos. Eles não falam da prática. Eles não falam muito da prática, entendeu? Eles falam muito de anseios e desejos. Eles falam de documentos. Eles querem que a família se comprometa. Eles querem muitas coisas, mas não falam da prática (Reunião do Grepus e, 24/9/2019).

Assim, o processo de pesquisa foi acompanhado, refletido e analisado pelo olhar crítico dos pesquisadores-acadêmicos e dos pesquisadores-gestores, que, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscaram discutir as demandas do município de Marataízes e pensar o atendimento ao aluno PAEE, procurando não negligenciar as considerações apontadas por Barbier (2007) sobre pesquisa-ação:

> [...] uma série de “rigores” que devem ser considerados nas pesquisas-ações, como: o rigor do quadro simbólico (no qual a expressão do imaginário e do desdobramento da implicação podem se produzir); o rigor da avaliação permanente da ação; o rigor dos campos conceituais e teóricos; o rigor da implicação dialética do pesquisador (pois o pesquisador está ao mesmo tempo presente com todo o seu ser emocional, sensitivo, axiológico, na pesquisa-ação, e presente com todo seu ser dubitativo, metódico, crítico, mediador enquanto pesquisador profissional), dentre outros (BARBIER, 2007, p. 69-70).

Desse modo, a pesquisa-ação revelou-nos que é real a necessidade de se pensarem formas de investigação em que o desenvolvimento profissional dos professores e demais *atores* da educação possa ocorrer de maneira integrada à pesquisa. Apontou, ainda, uma visão diferente para as interrelações entre teoria, pesquisa e prática, defendendo e justificando a hipótese de que os profissionais da educação devem atuar como uma comunidade crítica, como sugerem Carr e Kemmis (1986).

7 REFLEXÕES FINAIS: SOBREPAIRANDO TODO O PROCESSO

> Quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.
>
> *Freire* (2006).

Na reflexão freiriana em epígrafe, encontramos a forma mais real de contextualizar todo o processo vivido nesta pesquisa, quando, ao buscarmos as contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica para os processos formativos, questionamos: Considerando a inclusão de alunos PAEE na Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES, em que medida a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode contribuir para a construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação?

Os momentos vivenciados nos planejamentos, diálogos, entendimentos, reflexões e ações foram fundantes para nossa formação e para a compreensão dos processos de pesquisa-ação. O “formar formando” e o “agir comunicativo” foram experimentados com muito entusiasmo, pois cada momento (formal e informal) com os pesquisadores-gestores e os pesquisadores-acadêmicos foi de aprendizado e reflexão-crítica, moldando-nos em pesquisador-autor, que busca sua emancipação pela pesquisa de suas práticas cotidianas, e, ainda, aguçando-nos o interesse em mergulhar em teorias enriquecedoras que fundamentam a prática.

A relação entre pesquisadores-acadêmicos, pesquisadores-gestores e pesquisadores-participantes constituiu-se na perspectiva da filosofia intersubjetiva, em que o pesquisador individual se volta ao objeto de sua investigação para conhecê-lo e, pelo entendimento mútuo com seus pares, alcança consensos (HABERMAS, 2012). Desse modo, permitiu a construção de um movimento para a elaboração de um documento normativo voltado à Educação Especial e à formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Marataízes-ES.

Assim, a análise dos dados gerados nos diálogos por nós produzidos de forma presencial ou por comunicação virtual foi sustentada por um agir comunicativo ora forte ora fraco, pois, na pesquisa-ação colaborativo-crítica, os movimentos não são fixos.

Dispusemo-nos a mapear os documentos sobre a educação de Marataízes-ES com a intenção de contribuir para a escrita da história da educação do Município desde a sua emancipação, todo esse processo sempre em colaboração com as gestoras educacionais. A nosso ver, essa produção é fundamental, pois há poucos documentos específicos sobre Educação Especial e formação continuada na Rede. Com isso, pontuamos que há necessidade de normatização para o atendimento ao PAEE e a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Ensino.

De igual modo, buscamos nas produções nacionais apoio para compreender os processos formativos pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, produções que evidenciassem a participação efetiva de gestores municipais nos estudos. Contudo, a produção que tem como foco a gestão municipal é incipiente na área. Em geral, o foco não são os gestores que atuam em secretarias estaduais e municipais, e sim a gestão das escolas. Os achados resumiram-se a alguns trabalhos do PPGE/Ufes sobre a abordagem colaborativo-crítica, todavia não contemplavam a relação entre acadêmicos e gestores. Assim, buscamos os estudos desenvolvidos pelo Grufopees/CNPq-UFES, dada sua *expertise* nessa temática, para dialogar com ações vividas. Um aprofundamento sobre o assunto, as políticas e as ações que dizem respeito à gestão da Educação Especial, bem como sobre a formação continuada para gestores da educação parece-nos temática que merece destaque em outros estudos.

A nossa análise versou sobre evidenciar as ações à luz da pesquisa-ação e, nesse contexto, trazer as contribuições dessa abordagem teórico-epistemológica para a construção de conhecimento. Foi o que propusemos guiada pela questão: De que forma a pesquisa-ação contribui para a produção de conhecimentos, políticas e práticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE?

Olhamos inicialmente para essas construções pelo prisma da relação de parceria entre Universidade e Rede de Ensino, especialmente por meio dos projetos de extensão universitária, como forma de concretizar essa relação. Assim, tomamos a viabilização da parceria na potência das redes de cooperação, que buscam um esforço colaborativo entre todos os participantes-parceiros na construção do conhecimento. Temos que destacar o caráter emancipatório em que o processo da pesquisa-ação se constitui, trazendo na parceria a junção entre teoria e prática, dando

um aporte colaborativo-crítico à ação que promove avanços na relação aluno-escola, neste nosso cenário, o aluno PAEE.

Outro ponto analisado, alvo de muitas reflexões, diz das negociações realizadas para os processos formativos. Compreendemos, aqui, que a pesquisa-ação não é para *os mornos*, visto que o volume de dados levantados no período de setembro de 2017 a dezembro de 2018 resultou no desenvolvimento de diferentes trabalhos ao longo desse tempo por parte tanto dos pesquisadores-acadêmicos quanto dos pesquisadores-gestores. Os dados coletados puderam ser (re)submetidos a espirais cíclicas (reflexão-ação-reflexão), transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa (FRANCO, 2005).

Algumas questões permanecem ao “final” deste intenso processo: O movimento de escuta aos profissionais da Rede de Ensino deu ao processo formativo uma *performance* democrática e participativa? Outras gestões teriam essa mesma motivação?

Nessa mesma linha de reflexão, vemos que, na pesquisa-ação, as ações propostas sempre buscam uma transformação do contexto. Mas seria a busca de novas/outras formas de melhorar a prática docente, ou seria a busca de resultados educativos com vistas a mensurá-los? A lógica positivista é bem isto: ação e resultado. Na análise de alguns instrumentos disparados por todos nós (acadêmicos, gestores e participantes), a vertente positivista sempre esteve presente. A nossa formação é marcada pela racionalidade técnica de cunho positivista e querer sair dessa moldura é pretensão de poucos. Emergiu de algumas discussões a questão: Como você percebe que esses participantes estão implicados? Procuramos algo *tangível e verificável* – condição mediante a qual, na pesquisa com outro, buscamos nos libertar – viver sem as amarras da inflexibilidade, estar junto com outro, promovendo a liberdade de ideias e concepções, em qualquer circunstância da vida – emancipando-se!

Com o propósito de ver os pesquisadores (acadêmicos, gestores, pedagogos, professores, técnicos da Semed e diretores) valorizando a comunicação e o diálogo e fazendo jus ao referencial da teoria da ação comunicativa, muitas vezes o ímpeto de cortar a fala do outro, que insistia em fazer valer o seu *modus operandi*, nos lançou para a literatura habermasiana, na busca por mediar tais situações, sem desvalorizar

a ideia do outro. Concretizar esse aprendizado a partir dos critérios normativos que possibilitam a formação de consenso provisório trouxe-nos a alegria do mediar considerando a efetiva relação teoria e prática. Continuaremos na busca dessas novas/outras formar de agir e pensar.

Mesmo estando a produção de dados encerrada em 2018, colaboramos na realização de dois encontros do Grepmeei, no primeiro semestre de 2019, uma vez que nossa implicação no Grufopees se mantém ativa. Esses encontros nos revelaram o quanto o grupo continua fortalecido e o quanto todos estão implicados no processo da pesquisa. Nos diálogos de autorreflexão, ficou evidente que as pesquisadoras-gestoras se empenharam muito e que foi muito intensa a construção do processo, o que vem sustentar a ideia de que a pesquisa-ação colaborativo-crítica deve garantir pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, numa dinâmica que possa produzir, nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento, e, também, novos conhecimentos a serem incorporados ao campo científico (FRANCO, 2005). Isso nos permitiu lucubrar que, para iniciar uma pesquisa-ação, o pesquisador deve ter bases sólidas em termos de fundamentação teórico-metodológica, o que requer formação para tal.

A vivência com a pesquisa nos trouxe outra reflexão – o tempo de realização. Tínhamos, para esta dissertação, o prazo de 24 meses, incluído nesse período o cumprimento de 32 créditos, a coleta de dados e a escrita da produção. Para nós, fica evidente que realizar uma pesquisa-ação colaborativo-crítica dentro desse tempo exige do mestrando estar implicado em uma investigação coletiva, ser membro ativo de um grupo de estudos que esteja familiarizado com este tipo de pesquisa, caso contrário, o tempo é muito curto. Mesmo estando envolvida com essa abordagem desde 2013, foi durante esta pesquisa que mais nos aproximamos dos pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação, com os estudos reflexivo-críticos promovidos pelo Grufopees/CNPq-UFES, principalmente pela via do *Grupo de estudo-reflexão em pesquisa-ação*.

Além disso, ao sistematizar e categorizar todos os dados dos Grupos de Escuta, pudemos observar o quanto a nossa postura estava arraigada a abordagens que negam a diversidade e a diferença, e o quanto a nossa visão de contexto era míope. Trabalhávamos de forma acrítica e isolada. Constatamos, então, que a *escuta*

sensível, proposta nos processos de pesquisa-ação (BARBIER, 2007, p. 93), é um gatilho muito importante para mudarmos a concepção de formação pronta, que pouco contribui para a transformação das práticas cotidianas, nos aproxima de políticas neoliberais e nos distancia da escolarização e emancipação do nosso alunado.

Desse modo, destacamos a ideia de que a pesquisa-ação colaborativo-crítica, na perspectiva da inclusão escolar, tem possibilitado a constituição de comunidades de aprendizagem, visto que, ao tratarmos de processos inclusivos, estamos convocando e envolvendo todos os que integram a comunidade educativa (gestores, técnicos, professores, alunos, familiares, pesquisadores), revelando formas de aprender no fazer pesquisa, no movimento de reflexão-ação-reflexão crítica, num processo contínuo.

Sobre a pesquisa sobrepairando todo o processo, dizemos que foi um divisor de águas em nossa vida pessoal e acadêmica. Renunciamos a conceitos e concepções, lançamo-nos totalmente no que julgamos necessário para a vida nesse momento. No instante em que nos perguntamos: o que produzimos até agora? o que vamos deixar como marca nesta vida?, como as respostas não eram satisfatórias, corremos em busca de algo para nos formar e para ajudar a formar o outro. O curso de Pedagogia foi uma escolha certa. Encontramos na educação a possibilidade de nos relacionar e compreender o outro de um modo que não sabíamos que poderia ser. Sentimo-nos feliz e realizada, principalmente por ter a competência de escrever esta dissertação com a energia que ela exige para ser escrita e divulgada. Outras produções serão frutos desta pesquisa, mas consideramos que a emancipação foi o maior ganho desse feito, que é possível mover muitos profissionais da educação para este lugar e que, pela intencionalidade, é viável a realização de algo para além dos nossos propósitos.

Os trabalhos dos Grupos Estudo-Reflexão aqui dissertados terão continuidade e a nossa participação no Grufopees/CNPq-UFES também, pois a formação é sempre contínua...

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L. Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da educação: a trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016. p. 169-189.

ALMEIDA, M. L.; ALVES, J. B.; ZAMBON, G. F. O. A constituição de grupos *autorreflexivos* com gestores públicos de educação especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas: GALOÁ, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/a-constituicao-de-grupos-autorreflexivos-com-gestores-publicos-de-educacao-especial?lang=pt-br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S. Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial inclusiva, conceituações, medicalização e política**. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 260-281.

ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 107-134.

ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S2176-66812018000200257&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2019.

ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. Formação continuada de professores: colaboração entre rede de ensino municipal e universidade. **Revista Cocar**, Belém-PA, v.13, n. 26, p.142-158, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2504/1180>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, E. S. Os movimentos e percursos de formação de um grupo de gestores de educação especial e pesquisadores. In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 2., 2015, Sorocaba-SP. **Eventos**... Sorocaba-SP: Nepede-ESs, 2015.

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. **Inclusão Social**, 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.; MELO, D. C. F.; FRANÇA, M. G. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 45, e217129, 2019 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100406&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 nov. 2019.

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista *On-Line* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara-SP, v. 21, n. 2, p. 1098-1118, nov. 2017. Número especial.

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G. F. O. Gestão em educação especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. v. 1, p. 137-158.

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **A gestão de educação especial no Espírito Santo**: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação. [s.d.]. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/8954/6361>. Acesso em: 20 maio 2019.

ALVES, J. B. **A relação entre pesquisador e participante em um grupo de estudo-reflexão em educação especial**. 2017. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ALVES, W. F. Uma formação de professores e teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, ago. 2007.

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. Uma ponte para o futuro: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento** - Diálogos em educação, Rio Grande-RS, v. 27, n. 2, p. 35-57, maio/ago. 2018.

ANDERSON, G. L.; HERR, K. O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 4-24, fev./maio 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

_____. _____. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELTRAME, M. M. A concepção de emancipação em Jürgen Habermas. **Problemata**: Revista Internacional de Filosofia, v. 9, n. 1, p. 68-95, 2018. Edição especial: A filosofia alemã.

BENEDITO, V. Prólogo. In: 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. p. 11-15.

BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. **A construção de uma política pública de formação continuada de educação especial inclusiva na região serrana do Espírito Santo**. 2015. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BENTO, M. J. C.; CAETANO, E. S.; SILVA, N. V. Educação especial: política e formação continuada. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 407-411, 2016a. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12167>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V.; CAETANO, E. S. **Políticas públicas**: possibilidades e ações para educação especial. 2016b. ISSN: 2359-2109. Disponível em: <https://callforpapers.galoa.com.br/br/realm/cbee7/author/submissions/49777>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BERTOLIN, R. V.; ZWICK, E.; VILAS BOAS, A. A. A pesquisa-ação na construção social da ação: uma abordagem emancipatória. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 3., 2011, João Pessoa-PB. **Anais**... João Pessoa: EnEPQ, 2011.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORJA HERMOSO, V. **Jürgen Habermas**: não pode haver intelectuais se não há leitores. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/ constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: Senado Federal, 1990.

_____. **Lei n.º 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/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2010. **Resumo técnico**: censo escolar 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2019

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 2 jan. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466**, **de 12 de dezembro de 2012**. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a Resolução n.º 196/96. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745 /Plano+Nacional+de+ Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 9 out. 2018.

_____. **Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://bit.ly/2yRKA6V>. Acesso em: 9 out. 2018.

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 9 out. 2018.

_____. **Resolução n.º 3, de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://bit.ly/2yRKA6V>. Acesso em: 9 out. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas**: censo escolar 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica 2018**. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estaticas-da-educação-basica>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BUENO, J. G. S. Os grupos de pesquisa do CNPq como uma das expressões da produção científica no campo da educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 16., 2018, Vitória-ES. **Anais**... Vitória: Edufes, 2018. v. 2.

CABRAL, G. P. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 37, n. 136, p. 873-889, jul./set. 2016.

CÂMARA, M. **O que é a lei orgânica de um município**. 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lei-organica-de-um-municipio/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2006, Campinas-SP. **Anais**... Campinas-SP: Faepex/Unicamp, 2006. v. 1.

CARDOSO, C. G. H.; VIEIRA-SILVA, C. **Aprendizagem em fóruns de discussões**: do fio solitário ao tecido solidário. 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13795_6529.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. Os 20 anos da lei de diretrizes e bases e a educação especial: considerações e reflexões. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara-SP, v. 13, n. 1, p. 190-206, jan./mar. 2018.

CARR, W.; KEMMIS, S. Una aproximación crítica a la teoria y la práctica. In: _____. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado**.** Barcelona: Martínez Roca, 1986. cap. 5, p. 142-166. Disponível em: <https://www.academia.edu/7360913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis_1986_Teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_de_la_ense%C3%B1anza>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado**.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, C. V. M.; SILVEIRA, H. E. Diretrizes curriculares nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento -** Diálogos em educação, Rio Grande-RS, v. 27, n. 2, p. 141-156, maio/ago. 2018.

CASTRO, C. **Características e finalidades da investigação-ação**. 2010. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. **A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico**. [s.d.]. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientifico>. Acesso em: 20 abr. 2019.

DORZIAT, A. Educação inclusiva e a formação de professor do ensino comum. 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.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Número especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2019.

DUTRA, D. J. V. **Razão e consenso em Habermas**: teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia. 2. ed. rev. e ampl**.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

EFFGEN, A. P. S.; SILVA, F. N. Pesquisa-ação colaborativo-crítica e práticas pedagógicas: possibilidades para pensarmos a sala de aula. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 135-154.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria n.º 92-R, de 21 de maio de 2014. **Diário Oficial [dos] Poderes do Estado – Executivo**. Vitória, 22 de maio de 2014.

_____. 2.º termo aditivo ao Termo de Cooperação Técnica n.º 065/2014, que celebram entre si o estado do Espírito Santo, por intermédio da Secretária de Estado da Educação – Sedu – e o município de Marataízes-ES. **Diário Oficial [do] Município n.º 2482.** Marataízes-ES, 7 maio 2018.

FORNACIARI, E. et al. Desdobramentos da pesquisa-ação na formação continuada de pedagogos e professores no município de Santa Maria de Jetibá-ES. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 201-215.

FRANÇA, M. G. **A(s) política(s) de atendimento educacional especializado no contexto de financiamento da educação básica**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0387.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. **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. A pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

_____. Prefácio. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 11-14.

FRANCO, M. A. R. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. R. S.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Loyola, 2018. v. 4, p. 15-24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 dez. 2018.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial** [*on-line*], v.17, n. 1, p. 105-124, 2011. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Implica%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-da-pesquisa-educacional-no-Brasil-contempor%C3%A2 neo-a04n1131.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

_____. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores: condições problemas atuais. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. ISSN 1984-5332.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **RIFP**: Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, p. 3-8, 2004.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola.** 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pòs-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N. Reflexões sobre a relação teoria-prática na formação continuada de gestores. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 87-105.

GIVIGI, R. C. N.; SILVA, R. S. Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** [*On-line*], v. 15, n. 41, p. 126-148, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4676>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto-SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2019.

GOUVEIA, A. J. P. C. **Habermas e a metamorfose da razão na história**: da crítica da “ideologia” à pragmática universal. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Porto-PT, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20144/1/TESE%20-%20Antonio%20Portela%20Gouveia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, out./dez. 2016.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2 v.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. _____. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

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

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Tradução e apresentação de Rúrion Melo. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

_____. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HONORINO, L. V. **A materialização do projeto político de formação continuada pela via dos gestores públicos de educação especial:** o caso de Santa Maria de Jetibá**.** 2016. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

IBGE. **Histórico**. [s.d.]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/espiritosanto/marataizes.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E INDUSTRIAL DO ESPÍRITO SANTO – IDEIES. **Anuário da indústria de petróleo no Espírito Santo**. Vitória, 2017. Disponível em: <https://ideies.org.br/publicacoes/anuario-petroleo-es-2017/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

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.

_____. **Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas. Vitória-ES: PPGE/UFES, 2009. [Relatório técnico de pesquisa].

_____. 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-SP: Junqueira e Marin, 2011.

_____. (Org.). **Políticas de educação especial no Espírito Santo**: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial. Vitória: SEDU-ES, 2012. [Recurso eletrônico].

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2019.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participante e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

KUSTER, P. S.; ASTORI, G. G. G.; BASTOS, T. G. B. Reverberações entre pesquisa-ação e formação continuada: um breve ensaio. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (Org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João, 2018. v. 1, p. 217-230.

LAGE, M. C. Os softwares tipo CAQDAS e a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. **ETD**: Educação Temática Digital, Campinas-SP, v. 12, n. 2, p. 42-58, jan./jun. 2011. ISSN: 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br /ojs/index.php/etd/article/view/1187/1202>. Acesso em: 26 dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOHMANN, G. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, p. 87-102, 2013. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732013000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2019.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/ REPOSIP/252928>. Acesso em: 4 ago. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARATAÍZES. Câmara Municipal. Legislação *On-line*. **Lei n.º 20, de 27 de junho de 1997**. Dispõe sobre a criação, organização e estrutura do Conselho Municipal de Educação do município de Marataízes – estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Marataízes-ES, 1997.

MARATAÍZES. Câmara Municipal. Legislação *On-line*. **Lei n.º 1, de 11 de outubro de 2002**. Estabelece a Lei Orgânica do Município de Marataízes. Marataízes-ES, 2002.

_____. Câmara Municipal. Legislação *On-line*. **Lei n.º 855, de 11 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público do município de Marataízes. Marataízes-ES, 2005a.

_____. Câmara Municipal. Legislação *On-line*. **Lei n.º 867, de 23 de março de 2005**. Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais do Magistério Público do município de Marataízes, Espírito Santo. Marataízes-ES, 2005b.

_____. Câmara Municipal. Legislação *On-line*. **Lei n.º 1.479, de 14 de março de 2012.** Altera o anexo II da Lei Municipal nº 855/2005 que dispõe sobre o plano de carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público do município de Marataízes dá outras providências. Marataízes-ES, 2012.

_____. Câmara Municipal. Legislação *On-line*. **Lei n.º 1.998, de 13 de março de 2018**. Altera a Lei n.º 867 de 23 de março de 2005 e dá outras providências. Marataízes-ES, 2018.

MARTINS, F. J. **E agora? - em defesa da universidade pública**. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/e-agora-em-defesa-da-universidade-publica/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, A. M. **Democracia deliberativa**. 2014. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ciber-democracia/democracia-deliberativa/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MELETTI, S. M. F. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 92-106, mayo/agosto 2010.

_____. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.).

Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 59-76.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>. Acesso em: 21 dez. 2018.

MILANESI, J. B, **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

_____. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2018. 375 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MILANEZI, T. C. M. **Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MOTA JR., J. F. A constituição cidadã e a participação social? Além da cidadania uma questão de efetivação de direitos. In: LEISTER, M. A.; SANTOS, F. (Org.). **Direitos fundamentais e democracia I**. Florianópolis: Conpedi, 2014. v. 1, p. 66-90.

MÜHL, E. H. Violência, racionalidade instrumental e a perspectiva educacional comunicativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 33, p. 251-274, maio/ago. 2009.

_____. Mundo da vida e educação: racionalidade e normatividade. **Filosofia e Educação**, Campinas-SP, v. 8, n. 2, p. 97 -120, jun./set. 2016. ISSN 1984-9605.

NAIDITCHF, F. Pesquisa-ação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/314.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do desenvolvimento humano**. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/marataizes_es>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, A. A. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 141-156.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Ed. da PUC-GO, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, T. C. A peculiar relação entre moral e direito em Habermas. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 16, n. 31, p. 25-42, jul./dez. 2016.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PAULA, A. P. P. Abordagem freudo-frankfurtiana, pesquisa-ação e socioanálise: uma proposta alternativa para os estudos organizacionais**. Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 520-542, dez. 2013.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas-SP: Papirus, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente-SP, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PINTO, J. M. R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, ago. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2019.

POLLI, J. R. Violência e direitos humanos em Jürgen Habermas. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 1-15, 2018. ISSN 2447-8717.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar***:* pontos *e* contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2019.

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-

b1ad-1538f3aef53 8/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

ROUANET, S. P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg. br/index.php/praxiseducativa/article/view/466>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SANT'ANA, R. B. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010.

SANTO, A. M. O. **O processo de municipalização do ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro e os desafios para a gestão educacional em três municípios**: Angra dos Reis, Itaboraí e Teresópolis. 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27936/27936.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SANTOS, J. S. A ética do discurso de Habermas e suas limitações. **Thaumazein**, Santa Maria, ano 7, v. 8, n. 16, p. 101-113, 2015.

SANTOS, M. P. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: o que dizem as pesquisas? 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.

SANTOS, F. P.; DAVEL, E. Pesquisa-ação em prol da cooperação interorganizacional: debates, repercussões e práticas. **Farol** – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n. 13, p. 723-791, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/ 3950/2541>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005. ISSN Eletrônico: 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [*On-line*], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SCHUCHTER, T. M. Política de atendimento às crianças e adolescentes pobres do Brasil. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial**

inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 38-58.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. Apresentação da edição. In: HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. VII-XXVI.

SILVA, A. C. Becoming critical: education, knowledge and action research. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 229-232, set. 2017. Edição especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000600229&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 dez. 2018.

SILVA, L. G. S. Formação continuada em educação inclusiva para professores do ensino fundamental: desafios e possibilidades. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016. p. 89-118.

SILVA, R. R. **Diálogos pelas Tic's**: processos de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de educação especial da região sul do Espírito Santo. 2014. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, S. L. P. Razão instrumental e razão comunicativa: um ensaio sobre duas sociologias da racionalidade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Santa Catarina, v. 2, n. 18, p. 2-9, 2001.

SILVA, J. R. N.; CARVALHO, L. M. O. Aportes teóricos e metodológicos para a constituição de um grupo de planejamento conjunto com docentes da licenciatura em Física. **Revista Ensaio,** Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 85-106, maio/ago. 2014.

SILVA, N. V.; BENTO, M. J. C. Formação continuada de profissionais da educação: avaliando um curso desenvolvido na perspectiva da inclusão escolar no município de Marataízes-ES. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 10.; REUNIÃO ESTADUAL DA ANFOPE-ES, 4., 2019, Vitória. **Anai**s... Vitória: Anfope, 2019. Disponível em: <http://periódicos.ufes.br/ANPAE-ES/article/view25162/17309>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SILVA, N. V. et al. **Formação continuada de professores**: construindo a política municipal de educação especial de Marataízes-ES. 2018. Disponível em: <https://callforpapers.galoa.com.br/ br/realm/cbee-2018/author/submissions/93392>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SILVA, S. F.; MELO NETO, J. F. Saber popular e saber científico. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 137-154, jul./dez. 2015.

SOARES, S. S. Novos cenários e velhos debates no campo da política de formação de professores no Brasil. **Momento -** Diálogos em educação, Rio Grande-RS, v. 27, n. 2, p. 57-75, maio/ago. 2018.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, dez. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 ago. 2018.

THIELE, M. E. B.; AHLERT, A. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_unioeste_ped_artigo_marisa_e lizabetha_boll_thiele.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2009.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. et al. Formação de gestores de educação especial: desafios e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais**... São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/ PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0021.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

URIBE RIVIERA, F. J. **Agir comunicativo e planejamento social**: uma crítica ao enfoque estratégico. [*On-line*]. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1995.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais**... Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

ZASLAVSKY, A. **Analítica da ação pedagógica**: do discurso explicativo ao uso didático da linguagem. 2010. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZASLAVSKY, A. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. **Conjectura**: Filosofia da Educação, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 69-81, jan./abr. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Mapa das produções

N.º	TÍTULO	AUTOR	ANO	METODOLOGIA	UNIVERSIDADE	TIPO DE DOCUMENTO
1	Matemática inclusiva: formação de professores para o ensino de Matemática em classes hospitalares	TEIXEIRA, U. S. C.	2018	Pesquisa-ação	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
2	A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creches	GRIMALDI, S.	2018	Pesquisa-ação colaborativa	Universidade Estadual Paulista	Tese
3	Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia)-Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores	BARREDA, S. V. M.	2018	Pesquisa-ação	Universidade de São Paulo	Tese
4	Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico no Alto Rio Negro	SILVA, L. A.	2017	Pesquisa-ação	Instituto Federal do Amazonas	Dissertação
5	Formação de professores de Geografia à luz das metodologias ativas de ensino: desenvolvendo projetos interdisciplinares na educação básica	BEUREN, E. P.	2017	Pressupostos da pesquisa-ação e do estudo de caso	Centro Universitário UNIVATES	Dissertação
6	Formação de professor com foco na produção de material didático de Português-Língua Estrangeira	GONDIM, A. A. L.	2017	Pesquisa-ação	Universidade Federal do Ceará	Tese
7	Formação continuada de professores de Matemática na perspectiva do ensino híbrido	ALMEIDA, A. N.	2017	Pesquisa-ação	Instituto Federal do Amazonas	Tese
8	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	PEREIRA, R.	2017	Pesquisa-formação, inspirada na pesquisa-ação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese
9	Formação continuada de professores por meio da investigação-ação: resistência e autonomia docente na abordagem de questões sociocientíficas	GOMES, T. M.	2017	Investigação-ação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
10	A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas	EFFGEN, A. P. S.	2017	Pesquisa-ação colaborativo-crítica	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese

11	Saberes docentes na formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio	SILVA, F. R. A.	2017	Pesquisa-ação	Instituto Federal do Amazonas	Dissertação
12	A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor	SOUZA, E. B.	2016	Pesquisa-ação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
13	Educação Ambiental e Educação Física Escolar: uma proposta de formação de professores a partir de vivências com a natureza	NEUENFELDT, D. J.	2016	Pesquisa-ação participativa	Universidade do Vale do Taquari UNIVATES-RS/BRA	Tese
14	Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência	MAHL, E.	2016	Pesquisa-ação	Universidade Federal de São Carlos	Tese
15	Professoras? iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo	CIRÍACO, K. T.	2016	Pesquisa-ação	Universidade Estadual Paulista	Tese
16	Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos	MILANEZI, T. C. M.	2016	Pesquisa-ação colaborativo-crítica,	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
17	A formação continuada de professores de Matemática: uma inserção tecnológica da plataforma Khan Academy na prática docente	MENEGAIS, D. A. F. N.	2016	Pesquisa-ação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
18	Diálogos sobre o ensino do esporte educacional: uma pesquisa-ação na formação continuada	FREITAG, F.	2016	Pesquisa-ação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
19	Ensino de Ciências na educação infantil: formação de professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria- RS, Brasil	BOTEGA, M. P.	2015	Pesquisa-ação	Universidade Federal de Santa Maria	Tese
20	Pesquisa-formação em narrativas: modos de (est)etizar as relações na docência	REMIÃO, J. A. A.	2015	Pesquisa-participativa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
21	Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar	AGUIAR, A. M. B.	2015	Pesquisa-ação colaborativo-crítica	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
22	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama	ALCÂNTARA, J. N.	2015	Pesquisa-ação colaborativo-crítica	Universidade Federal do Sergipe	Dissertação
23	Contribuições da pesquisa-ação na produção de	LUCATELLI L. F.	2015	Pesquisa-ação	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação

	conhecimentos escolares: experiências curriculares...					
24	Cultura(s), educação (física) e esporte(s) – nas teias de uma pesquisa-ação extensionista em uma universidade pública baiana	BARBOSA, J. S.	2015	Pesquisa-ação	Universidade Estadual de Feira de Santana	Tese
25	Práticas de *bullying* escolar e a inclusão educacional: a formação de professores nesse contexto	SARZI, L. Z.	2014	Pesquisa-ação	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação
26	Práticas da pesquisa colaborativa: contribuições para uma Pedagogia Crítica do Lugar	DINIZ, V. L.	2014	Pesquisa-ação colaborativa	Universidade Estadual de Campinas.	Dissertação
28	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	BORGES, C. S.	2014	Pesquisa-ação colaborativo-crítica	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
29	Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores	VALADÃO, G. T.	2014	Pesquisa-ação colaborativa	Universidade Federal de São Carlos	Tese
30	Gestão democrática da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Alegrete-RS: concepções e práticas de gestores escolares	DURGANTE JÚNIOR, L. R. M.	2014	Pesquisa-ação	Universidade Federal do Pampa	Dissertação
31	Uma proposta de formação de gestores tendo em vista a implantação do Programa São Paulo Faz Escola	SALMAZO, M. M.	2014	Pesquisa-ação	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
32	A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte-Ceará	COSTA, E. A. S.	2014	Pesquisa-ação colaborativa	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
33	(In)disciplina escolar – um novo olhar: experiência de formação continuada através da pesquisa-ação	CELSO, S. C.	2013	Pesquisa-ação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação

APÊNDICE B - Contexto histórico do atendimento à pessoa com deficiência

PERÍODO / ANO	***FATOS / PERSONALIDADES***
Pré-História	Nas sociedades de cultura primitiva, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. As pessoas com deficiência não tinham condições de sobreviver por si mesmas à agressividade da vida; eram dependentes da tribo. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte.
Antiguidade	Em Esparta e Atenas, crianças com deficiência física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono.
Idade Média	Na Europa, em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência era a mesma até a difusão do Cristianismo
Século XIII	Surgiu a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático. Era uma colônia agrícola na Bélgica.
Século XIV	Surgiu a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental (Da Prerrogativa Regis, baixada por Eduardo II, Inglaterra).
Idade Moderna - Século XVI	Os intelectuais Paracelso (médico) e Cardano – ambos concordavam que a deficiência era um problema médico e se preocupavam com a educação das pessoas que apresentavam a deficiência. Paracelso publicou o livro *Sobre as doenças que privam o homem da razão*.
Século XVII	John Locke revolucionou as doutrinas vigentes – via a deficiência como a carência de experiências; advogava que o ensino deveria suprir essa carência.
Idade Contemporânea Século XVII	Foderé escreveu o *Tratado do bócio e do cretinismo*, levantando a ideia da hereditariedade da deficiência, o fatalismo genético do cretinismo.
	Jean-Jacques Gaspar Itard – desenvolveu o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800), metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron.
Século XIX	Itard, fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial – forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana.
	Philippe Pinel – considerado por muitos o pai da Psiquiatria, notabilizou-se por ter considerado que os seres humanos que sofriam de perturbações mentais eram doentes e que, ao contrário do que acontecia na época, deviam ser tratados como tais, e não de forma violenta.
	Esquirol – criou o termo idiotia e o diferenciou de cretinismo: a idiotia deixou de ser uma doença (ele a tratou como estado) e o critério para avaliá-la foi o rendimento educacional.
	Edouard Séguin – sistematizou a metodologia da Educação Especial.
1840	Guggenbuhl – fundador da escola de Abendberg, cujo objetivo era a recuperabilidade dos cretinos e idiotas, visando à sua autonomia e independência. Não deixou contribuição metodológica ou doutrinária, mas difundiu a ideia da educabilidade das crianças com deficiência mental.
	Johann Heinrich Pestallozzi – acreditava que o homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva e autônoma; era adepto da educação pública e defensor da educação como direito absoluto de toda criança, principalmente das de classe popular.

	Froebel – criou um sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornaram o ensino mais produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto; foi defensor da educação formal, que devia começar antes dos seis anos.
Século XX - Primeira década	Maria Montessori – criou o método para crianças com deficiência, que parte do concreto rumo ao abstrato.
Século XX - Início	A organização sociocultural assegurou tratamentos diferenciados às pessoas com deficiência: abandono, confinamento em instituições, com ensino ou não de trabalhos, ou colocação em hospício, com o objetivo de manter a ordem social ou o equilíbrio familiar.

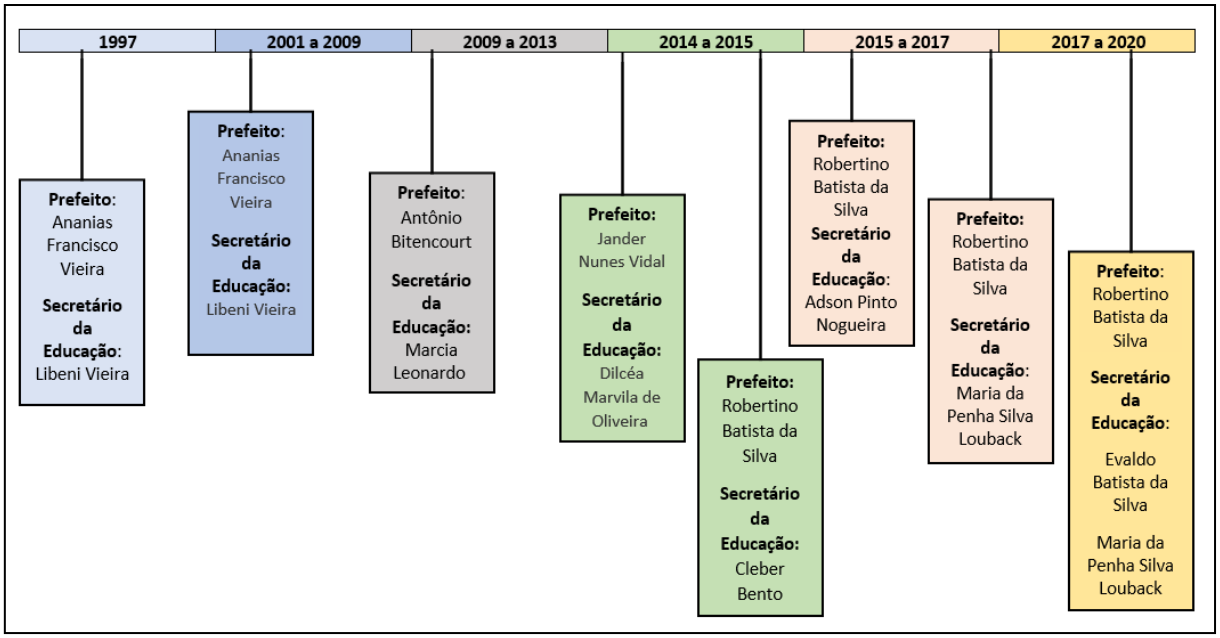
Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente, disponibilizado no *site* http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial /material/Livro2.pdf.

APÊNDICE C - História do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil

PERÍODO / ANO	***FATOS/PERSONALIDADES/MARCOS LEGAIS***
Século XVII	Torna-se comum o abandono de crianças com deficiência nas ruas, portas de conventos e igrejas.
Século XVIII	Cria-se a “roda de expostos” em Salvador e no Rio de Janeiro.
Século XIX - Início	Inicia-se em São Paulo a institucionalização das crianças da "roda de expostos", que passam a ser cuidadas por religiosas.
1824	A Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, priva de direito político o incapacitado físico ou moral (título II, art. 8.º, item 1).
1854	O imperador D. Pedro II cria o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos", voltado ao ensino de crianças cegas (meninos e meninas).
1874	Funda-se o Hospital Juliano Moreira em Salvador-Ba, primeira instituição brasileira para atendimento às pessoas com deficiência mental.
Século XX - Primeiras décadas	Surge o movimento da Escola-Nova, que introduz a Psicologia na educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiência.
1903	Cria-se o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, como primeira escola especial para crianças anormais.
Década de 1930	Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, cria os serviços de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas em todos os estados brasileiros.
1954	Funda-se a Sociedade Pestalozzi, influenciando a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).
Século XX - Metade	Implementa-se o atendimento à pessoa com deficiência através da institucionalização e implantação de escolas especiais, mantidas pela comunidade, e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência mental.
A partir de 1960	Observa-se o crescimento das instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, as APAEs, que ofereciam atendimento aos casos mais graves de deficiência mental.
Década de 1970	O Brasil já conta com mais de oitocentos estabelecimentos de ensino especial.
Junho de 1973	Cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país.
1986	Cria-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de coordenar as ações em Educação Especial.
1987	As Diretrizes da Educação Especial da Secretaria da Educação do estado de São Paulo estabelecem que “[…] o aluno excepcional deve ser integrado no processo educacional comum”.
1988	A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular.
1989	Lei Federal n.º 7.853 assegura a oferta obrigatória e gratuita de educação a alunos com deficiência em estabelecimentos públicos de ensino e prevê, como crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa (para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem suspenderem), aplicável a dirigentes de ensino público ou particular, a recusa ou suspensão, sem justa causa, da matrícula desse aluno.

1990	É aprovado o ECA, que reitera os direitos garantidos na Constituição, no que tange ao atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Dirigentes de mais de oitenta países, inclusive do Brasil, reúnem-se na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais.
1996	A LDBEN – Lei Federal n.º 9.394/96 –, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ajusta-se à legislação federal e aponta que a educação das pessoas com deficiência deve dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino.
1998	O MEC lança documento contendo as adaptações a serem feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência.
1999	O Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, ao dispor sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar no ensino regular.
	A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2001	O MEC publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.
2002	A Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e dispõe sobre a sua inclusão como disciplina curricular, a formação e a certificação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2008	O MEC publica a PNEE-EI.
2015	A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

APÊNDICE D - Linha do tempo: prefeito e secretário de educação municipal



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações verbais.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para a pesquisa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARATAÍZES/ES

TERMO DE ANUENCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria de Educação de Marataízes/ES está ciente e autoriza a pesquisadora **Maria José Carvalho Bento** regularmente matriculada sob o número de matrícula 2017231397 no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre/ES, realize a sua Pesquisa de Mestrado intitulada "**Gestão dos Processos de Escolarização de Alunos Público-Alvo da Educação Especial: a Pesquisa-Ação e a Formação Continuada de Professores no Município de Marataízes-ES".** A pesquisa objetiva analisar/colaborar com os gestores público de Educação Especial no processo de elaboração do projeto político de Educação Especial por meio de ações de formação continuada com profissionais (professores, pedagogos, diretores) da educação da rede municipal de ensino de Marataízes/ES. Tem por natureza a pesquisa qualitativa, com abordagem na pesquisa-ação colaborativo-critica. O desenvolvimento da pesquisa se dará por meio dos grupos focais, com a participação dos gestores e dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, será realizado levantamento documental junto com os gestores. Para isso, buscaremos: a) Mapear e analisar legislações municipais que versam sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência; b) projetos e/ou planos de trabalho que versem sobre estruturação e organização dos setores de Educação Especial e ações para a formação de profissionais da educação. Essa pesquisa está prevista para ser realizada no período agosto a dezembro/2018.

Marataízes/ES, 04 de julho de 2018.

EVALDO BATISTA DA SILVA
Secretário Municipal de Educação

Evaldo Batista da Silva
Secretario Municipal de Educação
Prefeitura Mun. de Marataízes

ANEXO B – Convite para participação no grupo de estudo

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARATAÍZES
ADMINISTRAÇÃO 2017/2020
Secretaria Municipal de Educação
Av. Rubens Rangel, 687, Centro, Marataízes/ES

Marataízes, 25 de Julho de 2018.

GRUPO DE ESTUDO EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA ESCOLAR MARATAÍZES

Prezado professor/pedagogo e/ou diretora

No segundo semestre do ano de 2017 demos início ao processo de reflexão e estudo sobre Educação Especial Inclusiva Escolar em nosso município. Iniciamos com o processo de grupos de escuta com todos os profissionais da educação com objetivo de conhecer a compreensão acerca do conceito de educação especial e Atendimento Educacional Especializado dos profissionais que atuam em nossa rede, assim como, as dificuldades e demandas que enfrentam. Essa necessidade surgiu considerando a proposta de implementar um grupo de estudo para discutir as questões pertinentes a inclusão escolar e contribuir na elaboração de documento orientador.

Fundamentados nesta proposta, estamos encaminhando as escolas um convite para aqueles que desejarem integrar o grupo de estudo, manifestarem seu interesse em participar do processo de escolha entre pares conforme indicado em ofício enviado às escolas.

Para auxiliar na decisão de participação esclarecemos a dinâmica que será utilizada no grupo de estudo e o compromisso dos participantes.

As reuniões do grupo de estudo acontecerão em turnos alternados, com agenda prévia encaminhada aos participantes. A assiduidade as reuniões é condição para permanência no grupo. É imprescindível explicar que se trata de um grupo de estudo e não de um curso ou formação específica. Portanto, todos os participantes têm compromisso com a leitura de textos, documentos e outros, e também, na preparação dos encontros. Será um prazer tê-los conosco nesse processo formativo e enriquecedor.

Atenciosamente,

Marilda de Paula Furtado
Coordenação Pedagógica

Renata Rocha Grola Lovatti

Márcia Cristina R. de Souza Lyrio

Av. Rubens Rangel, 687 – Centro de Marataízes/ES – CEP 29345-000
Fone: (28) 3532-1578 Fax: (28) 3532- 1624 – educacao@marataizes.gov.br ou semedmarataizes@live.com

ANEXO C – Orientações pedagógicas ensino fundamental 2017

PREFEITURA MUNICIPAL DE Marataízes — SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SEPEEIM - SETOR PEDAGÓGIGO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MARATAÍZES

ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ENSINO FUNDAMENTAL – 2017

- Solicitamos que qualquer dúvida seja esclarecida com o Setor;
- Solicitamos que oriente o Professor de Educação Física sobre a Inclusão dos alunos nas aulas;
- Solicitamos que seja entregue até o dia **15/04 (SEXTA-FEIRA)** o levantamento atualizado sobre os dias e horários em que os alunos fazem atendimento clínico ou AEE na APAE;
- Solicitamos que informe aos **RESPONSÁVEIS** pelos alunos que atualizem os laudos até o **TERMINO DO 1º SEMESTRE,** caso não atualizem o aluno poderá ficar sem o atendimento educacional com o Professor Especializado; **(O SETOR INFORMARÁ OS LAUDOS QUE PRECISAM SER ATUALIZADOS).**
- Solicitamos que, **DE ACORDO COM SUA REALIDADE ESCOLAR**, seja organizado o horário de planejamento com o Professor da Educação Especial;
- Sugerimos que incentive Projetos Inclusivos;
- As fichas de Desenvolvimento serão preenchidas após o final de cada trimestre;
- As fichas de Desenvolvimento deverão ficar anexadas na ficha escolar do aluno;
- As orientações abaixo foram entregues e discutidas com os Professores da Educação Especial.

Cada aluno é um é único diferenciando-se dos demais por suas particularidades, habilidades, interesses e necessidades;

- Adaptar atividades, avaliações e métodos, assegurados pela LDB Lei Nº 9394/96 no Capítulo V da Educação Especial no Art. 59. **Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;**
- Incentivar a participação dos pais no acompanhamento escolar dos filhos;
- Incluir os alunos nos eventos escolares; (Projetos, festas, apresentações, passeios, etc.);
- Sala de aula com atrativos que envolva e motive os alunos;
- Participar de reuniões, conselho de classe, evento escolar e outras;
- Ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos;
- Na ausência do aluno o professor estará em planejamento;
- Participar de Formações Continuadas oferecidas pela SEMED;
- Contribuir para o desenvolvimento do aluno;
- Manter o Diário de Bordo em dia.

Diário de Bordo

Manter o registro das atividades em um Diário de Bordo; (Neles são registrados objetivos, suas atividades, fatos ocorridos e sentimentos inerentes a esses acontecimentos, como dificuldades, facilidades, dúvidas, surpresas, conquistas, entre outros).

Como se faz:

Sendo o diário de bordo considerado com um caderno de registro, pode-se afirmar que é um instrumento de **REGISTRO DIARIO**. Deves anotar a data, objetivo e o que fez, essa descrição pode ser em tópicos resumidos.

O registro tem de terminar com uma reflexão sobre o seu efeito no processo de trabalho.

MODELO DE UM DIÁRIO DE BORDO

Data:_____ /_____ /_____

Objetivos: - Perceber as variações entre o imaginário e o mundo real por meio de textos literários (Oral).

Atividades Desenvolvidas: - Através de materiais impressos apresentar ao aluno: Título, nome do autor, do ilustrador, e imagens dos personagens, tempo, etc.

- O aluno vai desenhar da forma que interpretou: dia/noite, mês/ano.

- A parte que mais gostou fará um desenho.

Reflexão:

O aluno desenvolveu as atividades propostas com dificuldade em identificar as personagens principais.

Interpretou bem oralmente, e desenhou com entusiasmo.

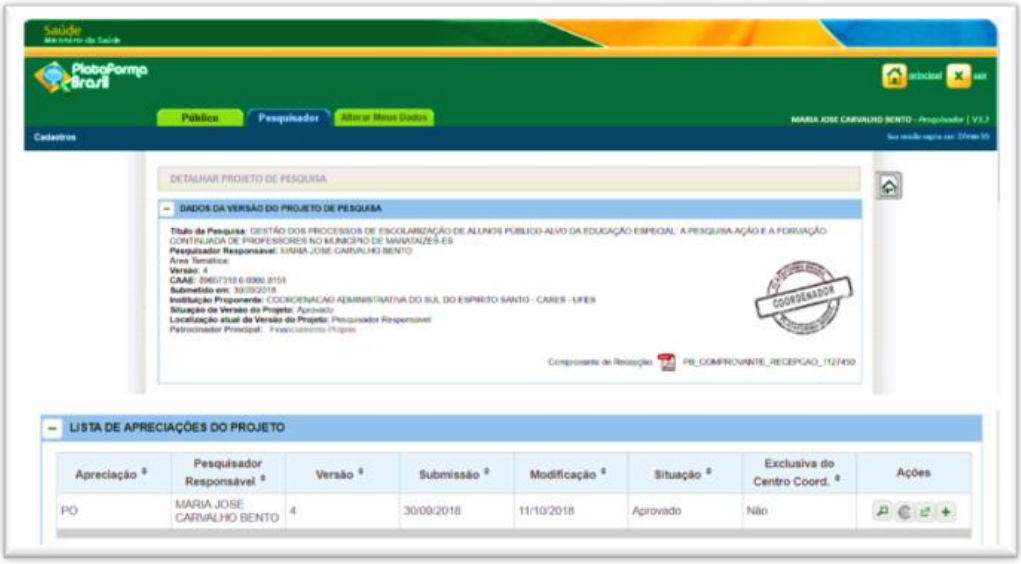
OBS: Sabemos que cada aluno é único em sua capacidade, e comprometimentos variados, sendo assim, temos alunos que não executam atividades escritas, somente práticas e estimulações.

Para o acompanhamento desses alunos, pedimos que seja **MANTIDO O PORTFÓLIO**, ficando a critério do professor a forma de estruturá-lo. Sugerimos que acrescente fotos ao mesmo.

Aos demais alunos, cujo comprometimento não impede que sejam realizadas diversas atividades, o aluno terá seu caderno de atividades, **NÃO SENDO NECESSÁRIO O PORTFÓLIO**.

#JUNTOS SOMOS MELHORES

ANEXO D - Plataforma Brasil – registro da pesquisa



Fonte: Plataforma Brasil

ANEXO E - Construindo nosso processo de aprendizagem

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARATAÍZES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESTUDO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MUNICIPAL

GRUPO DE ESTUDO/ MARATAÍZES

1º ENCONTRO GRUPO DE ESTUDO

REALIZADO EM 22 DE AGOSTO DE 2018

GRUPO 5:

CONSTRUINDO NOSSO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
QUESTÕES PROPOSTAS PELA PROFESSORA M.
1) Quais nossas hipóteses? R: Elaboração da política.
2) O que queremos colocar em xeque? R: Avaliação, Terminalidade específica, Planejamento – professor regente + professor especialista, Currículo – como articular com o planejamento?
3) Quais as práticas que queremos que sejam repensadas? R: As que colocamos em xeque.
4) Em que precisamos aprofundar nossos conhecimentos? R: Na Política de Educação Especial e na atualização (decretos, resoluções, entre outros) da mesma.
5) Como nos organizaremos enquanto grupo? R: Planejando os encontros, estudando as legislações e artigos das temáticas específicas.
6) Quem serão os mediadores? R: Todos, através de rodízio.
7) Teremos um cronograma prévio? Com que frequência nos encontraremos? R: Sim. Mensalmente.
8) Utilizaremos as tecnologias da informação? R: Todas. Com foco nas temáticas a serem estudadas.
9) O que estudaremos? Quem definirá? R: Autores/textos que discutem avaliações externas (PAEBES, Provinha Brasil, etc.) e interna (quem tem que adaptar?). Os próprios participantes.

Avenida Rubens Rangel Nº 687 - Centro - Tel.: (28) 3532-1624
CNPJ 01.609.408/0001-28 - Marataízes - Espírito Santo -
E-mail: semedpab@hotmail.com – Homepage: www.marataizes.es.gov.br

ANEXO F – Orientação para parcitipação nos Grupos de Escuta.

Prefeitura Municipal de Marataízes
Estado do Espírito Santo
Secretaria Municipal de Educação

Marataízes, 18 de Abril de 2018.

Ofício nº32 /2018 /Projetos&Programas/Educação Especial/SEMED

Referência: Formação Educação Especial

Aos Diretores e Pedagogos da Rede Municipal de Educação de Marataízes

Dando continuidade ao Programa de Formação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Município de Marataízes em parceria com a UFES, estaremos nos reunindo para um movimento de escuta com os professores **regentes** das Escolas em que em suas classes tenham alunos público-alvo da Educação Especial.

Segue as orientações para eleição dos representantes por turno e por Escola.

1º Reúna-se com os professores regentes que tenham alunos público-alvo da Educação Especial em suas turmas.

2º Peça que eles façam a eleição de seus representantes por turno.(Sabendo que número de professores representantes serão 50% do número de professores regente total da escola). Ex: Se você tem 4 professores que tenham alunos público-alvo Educação especial na sua escola, apenas 2 representarão a escola. É importante que eleger os professores tenhamos representantes de ambos os turnos.

3º Envie para a SEMED o nome dos professores regentes eleitos por turno indicando série ou disciplina que atuam até o dia **23/04/2018(segunda-feira)**.

Informamos ainda que a reunião dos professores eleitos que atuam no **turno matut** acontecerá no dia **26/04/2018** no **auditório da Saúde** as **08h30min** e os que atuam **turno vespertino** no dia **03/05/2018** também no **auditório da Saúde** as **13h30min.**

Os professores do Noturno deverão escolher o turno matutino ou vespertino para reun

Atenciosamente;

Setor de Programas e Projetos
Setor de Educação Especial

Av. Rubens Rangel, 687 – Centro de Marataízes/ES – CEP 29345-000
Fone: (28) 3532-1578 Fax: (28) 3532- 1624 – educacao@marataizes.gov.br ou semedmarataizes@live.co

Prefeitura Municipal de Marataízes
Estado do Espírito Santo

SEMED/SETOREDUCAÇÃOESPECIAL/OFÍCIO Nº19/2017

Marataízes/ES, 27 de novembro de 2017

Do: Setor de Educação Especial.

Aos: Estimados/as Gestoras Escolares/aos Pedagogos/aos professores efetivos de Educação Especial,

Informamos que nos dias 01,04,06 e 07de dezembro do ano de 2017,conforme o cronograma abaixo, estaremos reunidos na sala de Reunião da Secretaria Municipal de Saúde, para tratarmos de assunto referente a Educação Especial na proposta Inclusiva da Rede Municipal de Ensino do município de Marataízes.

SEGUIMENTO		ESCOLA	DIA	HORÁRIO	LOCAL
DIRETOR		-	01/12	13h30min	Sala de Reunião da Secretaria Municipal de Saúde
PEDAGOGO	MATUTINO	-	04/12	08h00min	
	VESPERTINO	-	04/12	13h30min	
PROFESSOR	MATUTINO	Todas Unidades Escolares	06/12	08h00min	
	VESPERTINO	Todas Unidades Escolares, **EXCETO** as citadas abaixo.	06/12	13h30min	
		EMEF "Nagib Meleip", EMEF "José Marcelino" e EMEF "Mª da Glória Nunes Nemer".	07/12	13h30min	

Atenciosamente,

Setor de Educação Especial