

Perspectivas e práticas de pesquisa-ação

*o grupo de estudo-reflexão
como possibilidade*

Mariangela Lima de Almeida

Rafael Carlos Queiroz

Nazareth Vidal da Silva

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

ORGANIZADORES

encontrografia

Perspectivas e práticas de pesquisa-ação

*o grupo de estudo-reflexão
como possibilidade*

Mariangela Lima de Almeida

Rafael Carlos Queiroz

Nazareth Vidal da Silva

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Perspectivas e práticas de pesquisa-ação [livro eletrônico] : o grupo de estudo-reflexão como possibilidade / organizadores Mariangela Lima de Almeida...[et al.]. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Rafael Carlos Queiroz, Nazareth Vidal da Silva, Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-120-4

1. Educação inclusiva 2. Educação - Pesquisa
3. Formação docente - Metodologias ativas
4. Professores - Formação profissional I. Almeida, Mariangela Lima de. II. Queiroz, Rafael Carlos. III. Silva, Nazareth Vidal da. IV. Hernandez-Piloto, Sumika Soares de Freitas.

25-274346

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Professores : Formação profissional 379.26

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio..... 10

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Apresentação 13

Mariangela Lima de Almeida

Rafael Carlos Queiroz

Nazareth Vidal da Silva

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

Capítulo 1

Vivências de trabalho colaborativo em grupo de estudo-reflexão: a trajetória do GERGEES-ES..... 21

Allana Ladislau Prederigo

Letícia Soares Fernandes

Marcela Lemos Leal Reis

Mariangela Lima de Almeida

Capítulo 2

Jürgen Habermas: contribuições para um diálogo reflexivo-crítico sobre Educação Especial, formação de profissionais e pesquisa-ação 35

Janaina Borges Alves Schmittel

Mariangela Lima de Almeida

Capítulo 3

A gestão escolar e os desafios enfrentados a partir da formação continuada: contribuições de um grupo de pesquisa 51

Bárbara Rebecca Baumgartem França
Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
Flaviane Lopes Siqueira Salles
Gustavo Falcão Santana

Capítulo 4

Grupo estudo-reflexão gestão em Educação Especial: movimentos no município da Serra/ES 68

Lucimara Gonçalves Barros Brito
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane
Mara Rubia dos Reis Fonseca

Capítulo 5

O percurso para construção da política pública de Educação Especial em Marataízes/ES..... 85

Maria José Carvalho Bento
Nazareth Vidal da Silva
Márcia Cristina Ribeiro de Souza Lyrio
Marilda Machado de Paula Furtado
Renata Rocha Grola Lovatti

Capítulo 6

Inclusão escolar e formação continuada: entre os documentos legais e os profissionais da escola..... 103

Fernanda Nunes da Silva
Damila Soares de Carvalho

Capítulo 7

Impactos da formação continuada nas ações políticas dos gestores públicos de Educação Especial do estado do Espírito Santo.....124

Islene da Silva Vieira

Joziane Jaske Buss

Vanize Espíndula

Capítulo 8

A Educação Especial e a construção de práticas pedagógicas inclusivas por meio dos movimentos de formação continuada Ufes-Redes..... 141

Ana Lúcia Sodré de Oliveira

Andressa Caetano Mafezoni

Maria Amélia Barcellos Fraga

Capítulo 9

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para os processos formativos via pesquisa-ação colaborativo-crítica160

Rafael Carlos Queiroz

Rayner Raulino e Silva

Gabriela Melo Santana de Oliveira

Mariangela Lima de Almeida

Dados dos autores..... 178

Prefácio

“Um galo sozinho não tece a manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.”
(João Cabral de Melo Neto)

A produção científica em Educação Especial, historicamente, foi pautada em perspectivas biologizantes e psicologizantes, as quais focavam no sujeito com a condição de deficiência, seja delineando categorias realçando o comportamento dito “anormal” ou reforçando o papel regulador dos profissionais da educação, ditos especialistas, no atendimento a demandas educativas do público da educação especial. Com efeito, tais demandas eram atendidas à margem da educação escolar, portanto somente um pequeno grupo de profissionais desenvolvia práticas educativas muitas vezes sob a tutela de profissionais da área clínica.

Desde a metade da década de 1990, o ideário da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com forte e inegável apelo ético, ressalta a construção de uma escola atenta às diversidades existentes no que se refere aos ritmos e estilos de aprendizagem, interesses, origem social, habilidades, peculiaridades associadas (ou não) a deficiências no âmbito das salas de aula, em qualquer nível de ensino. O profissional da educação, portanto, é convidado a se ocupar não somente com conteúdos e saberes, mas também com relações intra e interpessoais a exigir novas habilidades e competências. Nesse sentido, a

identidade dos profissionais da educação, sejam docentes ou gestores, sofre impactos, pois a Educação Especial passa a reivindicar constante reflexão acerca de novos espaços de negociação e da construção de outros consensos na escola.

Assim, na Educação Especial brasileira do século XXI, a busca por novas abordagens epistemológicas para a pesquisa e a formação docente constitui-se um desafio para profissionais da educação e pesquisadores(as). O livro, ora prefaciado, mostra um empolgante panorama das produções científicas do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees) da Universidade Federal do Espírito Santo, com fulcro teórico-metodológico na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, com ênfase na denominada Pesquisa-ação de cunho crítico e colaborativo. Tal escolha implica superação de modos tradicionais de pensar a Educação Especial em prol de uma teoria fundamentada na habilidade que os atores sociais têm de estabelecer interações, com uso da linguagem, e construir consensos fora de uma matriz racional meramente instrumental.

Para Habermas, a matriz instrumental tende a reforçar situações de dominação entre grupos, enquanto a racionalidade comunicativa pode propiciar uma prática crítica, criativa e comprometida com outra forma de conceber a racionalidade a partir de perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas que permitam romper com a lógica positivista, tal como acentuam Almeida e colaboradores na apresentação deste livro.

Este livro, organizado em nove capítulos, propõe que a pesquisa priorize a compreensão do ser humano com fulcro em ações de natureza comunicativa, o que implica em intervenções pautadas pelo diálogo entre vários sujeitos. Tal proposição se constitui pela pesquisa-ação e a organização de práticas criativas no contexto das investigações apresentadas.

De um lado, os capítulos, seja via grupo reflexão ou pela intervenção junto a profissionais de educação, notadamente no contexto da gestão escolar, ressaltam o papel da autorreflexão de condições objetivas existentes na busca pela construção coletiva de práticas formativas e educativas com um teor transformador. Por outro lado, os artigos investem no delineamento dos achados de pesquisa do Grufopees, enfatizando o papel dinamizador de mudanças a partir das investigações desenvolvidas, por exemplo, nos municípios capixabas de Serra e Marataízes.

Dessa forma, este livro evidencia o Grufopees como espaço de construção de novas lógicas de pesquisa na Educação Especial, com foco nos contextos das escolas e dos sistemas escolares a ser organizarem na busca de respostas educativas coletivas aos desafios de lidar com o público da Educação Especial em seu cotidiano. Trata-se, pois, de uma leitura necessária para profissionais da educação, bem como para pesquisadores(as), estudantes e demais interessados(as) em pensar sobre a Educação Especial para além dos rótulos e das respostas individualistas e prescritivas. O Grufopees brinda leitores e leitoras com uma obra relevante e original a trazer uma visão engajada na construção de sistemas escolares inclusivos.

Recorro à epígrafe supracitada para finalizar este prefácio, ressaltando que a Educação Especial em perspectiva inclusiva depende do canto de vários “galos”. Que este livro, com sua qualidade, seja o primeiro de muitos cantos a “tecer” a construção coletiva de uma escola pública de qualidade, em tempos de inclusão.

Natal-RN, outubro de 2024

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Apresentação

Mariangela Lima de Almeida
Rafael Carlos Queiroz
Nazareth Vidal da Silva
Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

Este livro é resultado dos estudos e das discussões realizadas nos últimos anos pelos membros e colaboradores do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees),¹ em que se destaca o papel da pesquisa, sobretudo da pesquisa-ação, na produção de conhecimento com o outro.

A literatura recente (Cichelero; Lunardi, 2019; Almeida; Melo; França, 2019; Pletsch; Souza, 2021) nos indica que o contexto de normatizações legais no Brasil, nas últimas décadas, passou a exigir dos estados e municípios a proposição e implementação de políticas públicas que assegurem a educação dos alunos público da Educação Especial (PAEE) no ensino comum. Motivados pelos desafios e pelos avanços propiciados na política e na prática educacional nas últimas décadas, assume-se que a produção do conhecimento sobre a inclusão escolar e a formação de profissionais do ensino deva partir de uma proposição de diálogo e de entendimento entre os sujeitos ativos nesses processos.

1 Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2013.

Nesse sentido, temos fundamentado nossas pesquisas na teoria da agir comunicativo (Habermas, 2012), para além do processo de compreensão da linguagem enquanto reprodução cultural, a ênfase dos processos está na integração social de diferentes atores em interação, ou seja, como agir comunicativamente. Desse modo, Jürgen Habermas nos explica: “[...] falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas” (Habermas, 2003, p. 165). Portanto, o conhecimento válido é aquele produzido com o outro.

É nesse sentido que Silva e Freitas (2006) propõem a aproximação da pesquisa com a escola. Esses autores nos falam da necessidade de uma nova compreensão para investigar o ensino e as novas configurações que tecem o espaço público da escola, com vistas a reconhecermos o contingente de crianças, adolescentes e jovens que não encontram hoje respostas às suas demandas nessa instituição. Portanto, é necessário construirmos outras formas de abordar a escola. Defende-se uma crítica inventiva e comprometida com outra forma de conceber a racionalidade a partir de perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas que permitam romper com a lógica positivista. Nesse sentido, a perspectiva da pesquisa-ação, em sua acepção crítica, aponta-nos caminhos que empreendem os participantes em situações sociais para uma forma de indagação autorreflexiva, com o objetivo de compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas.

Dessa forma, os escritos aqui organizados trazem debates que contribuem para o diálogo direto com os processos de formação e atuação de profissionais da educação, bem como na contribuição de discussão acerca de políticas e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar.

O Grufopees é constituído por professores e alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, além de profissionais das redes de ensino do estado do Espírito Santo. Desde 2013, tem desenvolvido pesquisas que discutem os processos de formação continuada de profissionais da educação numa perspectiva da inclusão escolar, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, mantém uma rede de colaboração com pesquisadores de várias Instituições de Ensino Superior (nacionais e internacionais) e profissionais das redes de ensino (estadual e municipais). Essa colaboração em rede proporciona estudos coletivos, produção científica conjunta e a organização de eventos acadêmico-científicos.

Assume-se, no processo de investigação do Grufopees, a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica que permite-nos compreender as perspectivas formativas dos profissionais de diferentes contextos capixabas e colaborar com a construção de outras perspectivas de formação, tendo sempre a inclusão como princípio.

Ressalta-se que, nas últimas décadas, tem crescido a importância de articulação entre as redes internacionais de pesquisadores que se dedicam à pesquisa-ação em diferentes áreas do conhecimento. Com isso, o Grufopees possui diálogo constante com a Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa – Estreiadialogos, bem como com a Collaborative Action Research Network (CARN), que visam contribuir na melhoria da qualidade na prática profissional através da investigação-ação crítica, orientada para a mudança ao problematizar e transformar essa prática numa abordagem situada e colaborativa assentada em valores humanistas e democráticos.

Em 2023, o Grufopees inicia uma pesquisa internacional, em colaboração com a Rede Lusófona Estreiadialogos, intitulada *Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos*, cujo objetivo é avançar com o conhecimento científico sobre a pesquisa-ação, tendo em vista os múltiplos contextos da produção académico-científica e seus pressupostos teóricos-epistemológicos, por meio da análise de teses e dissertações na área da educação, com ênfase em inclusão escolar e formação de profissionais da educação em Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal.

É importante ressaltar que as pesquisas que vem sendo desenvolvidas pelo Grufopees salientam a potência de grupos de estudo-reflexão (Carr; Kemmis, 1988) na construção de propostas e ações políticas de formação continuada. Dessa forma, acreditamos que seja complexo formar um profissional para uma perspectiva de inclusão escolar, se não existir um trabalho integrado e que mostre a sua materialidade. Não se trata de ter, na formação continuada, apenas cursos que discutam as questões da inclusão escolar, do público da Educação Especial e sua escolarização, mas a forma como os sistemas articularam e elaboram as possibilidades de inclusão escolar por meio de políticas e ações. Se não levarmos em conta um direcionamento, ou seja, que profissional queremos continuar formando, provavelmente não formaremos para a perspectiva pretendida; por isso, defendemos a formação pela via dos grupos autorreflexivos.

Nessa perspectiva, falar de pesquisa-ação colaborativo-crítica indica a possibilidade de comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. A pesquisa-ação se apresenta como abordagem teórico-metodológica, uma vez que, em um processo de formação e autoformação, pela via da pesquisa, requer dos envolvidos o comprometimento com a própria realidade e, ao mesmo tempo, imprime a necessidade de busca e construção do conhecimento, o que demanda de todos atitude de ator/autores de sua própria prática, comprometendo-se com a mudança. Para Carr e Kemmis (1988, p. 13), a pesquisa-ação crítica “[...] é um processo de reflexão que exige [...] a participação do pesquisador na ação social que se investiga e, ainda, que os participantes se convertam em investigadores”.

Estudos de Carr e Kemmis (1988), analisados por Barbier (2007), trazem a pesquisa-ação em seu caráter libertador e crítico, uma vez que ela é realizada pelos técnicos a partir de sua própria prática. Ressaltam, ainda, a possibilidade de participação dos docentes frente a essa perspectiva. Assim, ao utilizar a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica na investigação em andamento, espera-se que, a partir da reflexão crítica e sistemática, decorram movimentos colaborativos na elaboração de políticas públicas para a formação de professores(as) com impacto na prática pedagógica nas escolas, propiciando a elaboração de projetos comuns, mudanças (de pensamento e de ação) e, conseqüentemente, a emancipação dos profissionais.

Levando em consideração todo o processo de construção do conhecimento, este livro tem como objetivo contribuir com o debate concernente à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa-ação. Essa coletânea nos dá, além da possibilidade de repensar ações políticas e pedagógicas, uma visão ampliada dos processos intrínsecos ao processo de inclusão escolar dos alunos público da Educação Especial e seus desdobramentos no contexto brasileiro.

A obra tem início com o capítulo *Vivências de trabalho colaborativo em grupo de estudo-reflexão: a trajetória do Gergees-ES*, das autoras Allana Ladislau Prederigo, Letícia Soares Fernandes e Marcela Lemos Leal Reis, contando a trajetória do grupo de estudo-reflexão: Gestão de Educação Especial do Estado do Espírito Santo (Gergees-ES), que se constitui em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e os gestores de Educação Especial de diferentes municípios do estado. Tem-se como objetivo geral delinear a trajetória do grupo Gergees-ES no período de 2013 a 2020, por meio

da produção científica. Toma-se como referencial teórico Jurgen Habermas e sua teoria do agir comunicativo.

O segundo capítulo, cujo título é *Jürgen Habermas: contribuições para um diálogo reflexivo-crítico sobre educação especial, formação de profissionais e pesquisa-ação*, tem a autoria de Janaina Borges Alves Schmittel. O texto apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado *A relação entre pesquisador e participante em um grupo de estudo-reflexão em educação especial* e tem como objetivo analisar a pesquisa-ação como metodologia de formação continuada para a educação. Assume como referencial teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentada pelos pressupostos habermasianos, e utiliza a estratégia de análise documental. Os dados mostram contribuições significativas para a formação de gestores, considerando a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

No capítulo subsequente, intitulado *A gestão escolar e os desafios enfrentados a partir da formação continuada: contribuições de um grupo de pesquisa*, dos autores Bárbara Rebecca Baumgartem França, Sumika Soares De Freitas Hernandez-Piloto, Flaviane Lopes Siqueira Salles e Gustavo Falcão, objetiva analisar as produções científicas produzidas pelo Grupo de Pesquisa Formação Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial (Grufopees/CNPq-UFES), nos últimos 10 anos. Assim, dialoga, a partir dos círculos argumentativos expressos nos discursos dos autores, sobre a relação estabelecida entre sujeito e objeto, a perspectiva teórico-metodológica de pesquisa-ação colaborativo-crítica adotada, além dos pressupostos teórico-epistemológico que fundamentam as produções encontradas.

Em seguida, as autoras Lucimara Gonçalves Barros Brito, Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane e Mara Rubia Dos Reis Fonseca apresentam o capítulo intitulado *Grupo estudo-reflexão gestão em Educação Especial: movimentos no município da Serra/ES*. O texto apresenta o processo de formação continuada pela via do grupo de estudo-reflexão e toma como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica e os pressupostos da teoria social crítica de Jürgen Habermas. Destaca a concepção crítica de formação continuada como possibilidade de constituição de uma perspectiva de formação que prioriza as demandas do próprio grupo, na medida em que se constitui como grupo autorreflexivo.

O capítulo *O percurso para construção da política pública de Educação Especial em Marataízes/ES*, das autoras Maria José Carvalho Bento, Nazareth Vidal da Silva, Márcia Cristina Ribeiro de Souza Lyrio, Marilda Machado de Paula Furtado e Renata Rocha Grola Lovatti, sistematiza a política pública de Educação Especial sob perspectiva inclusiva no município de Marataízes/ES, adotando conceitos habermasianos do agir comunicativo e da metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O texto destaca que, para a esfera pública oferecer possibilidades de emancipação humana, considerando o eixo central de racionalidade gerada comunicativamente, realizou-se grupos de estudo-reflexão, sistematização e elaborou-se o documento inicial contendo as diretrizes para o município apreciar e aprovar, em fórum específico, as demandas apontadas pelos profissionais da educação.

Por conseguinte, o capítulo *Inclusão escolar e formação continuada: entre os documentos legais e os profissionais da escola*, das autoras Fernanda Nunes da Silva e Damila Soares de Carvalho, reflete sobre aspectos gerais do processo de inclusão escolar no contexto do município da Serra/ES, relacionando documentos municipais com concepções e práticas apresentadas por profissionais de uma escola municipal de Ensino Fundamental, buscando compreender como a inclusão escolar vai sendo instituída e materializada no contexto da escola.

Em seguida, o capítulo apresentado, *Impactos da formação continuada nas ações políticas e sociais dos gestores públicos de educação especial do estado do Espírito Santo*, das autoras Islene da Silva Vieira, Joziane Jaske Buss e Vanize Espíndula, discute os impactos de um processo de formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica nas ações dos gestores públicos da Educação Especial no estado do Espírito Santo. Buscou, pela via do diálogo com os sujeitos envolvidos, compreender como se deu esse processo de negociação e organização para a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo (Forgees), bem como as demandas e ações que emergiram nesse movimento. De natureza qualitativa, assume a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, como uma maneira de fazer pesquisa com o outro, de forma que todos reflitam criticamente sobre suas práticas.

As autoras Ana Lúcia Sodré de Oliveira, Andressa Caetano Mafezoni e Maria Amélia Barcellos Fraga apresentam o capítulo *A Educação Especial e a construção de práticas pedagógicas inclusivas por meio dos movimentos*

de formação continuada Ufes-Redes, destacando as experiências vividas pela gestora e a assessora técnica da coordenação de Educação Especial, da Secretaria de Educação de Vitória/ES, em parceria com o Grufopees, no decorrer de 3 anos, a partir dos movimentos e contribuições em pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa e Formação, dos impactos, dos desafios e das possibilidades de atividades desenvolvidas em parceria com as redes de ensino locais — estadual e municipais. Discorre sobre as experiências formativas vividas no Grufopees aqui organizadas em 3 movimentos distintos, porém com conexões e finalidades integradas ao fortalecimento da política de Educação Especial Inclusiva nas escolas de ensino comum.

Finalizando a presente produção, apresentamos o capítulo *O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para os processos formativos*, dos autores Rafael Carlos Queiroz, Rayner Raulino e Silva e Gabriela Melo Santana de Oliveira, o qual relata que, com o advento da pandemia ocasionada pela Covid-19, foi preciso repensar concepções mais amplas acerca dos processos de formação docente. Diante disso, o texto tem como intuito apresentar as possibilidades que as novas tecnologias fomentaram para os processos formativos realizados no decorrer dessa primeira década do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes). Para isso, fundamenta-se na teoria de Jürgen Habermas e utiliza-se da perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

O conjunto de textos desta obra expressa a construção de um percurso formativo impulsionado pelo diálogo entre universidade e sistemas de ensino. Desse modo, os profissionais da educação e a universidade são sujeitos de atuação e autores de um processo dinâmico e atual, numa configuração social, política, histórica e educacional, que motivou a construção desta obra para compreensão e intervenção na realidade atual. Além disso, trata-se de reflexões teórico-práticas que contribuirão para outros e novos contextos formativos na área de educação no estado do Espírito Santo e no Brasil. Assim, nosso convite a todos os leitores deste livro é fomentar o desenvolvimento de produções que contribuam com as investigações e ampliem as possibilidades de ação para que, no campo da educação, possamos cada vez mais desvelar práticas e ações concretas.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de Educação Especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

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.

CICHELERO, Silvana Maria Tres; LUNARDI, Elisiane Machado. O plano de ações articuladas e suas influências na gestão da educação municipal: um estado do conhecimento. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 13, e64117, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692019000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 out. 2024.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. Volume 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286-1306, 2021. DOI: 10.21723/riae.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 31 out. 2024.

SILVA, A. P. F.; FREITAS, M. C. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, M. C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-48.

Capítulo 1

Vivências de trabalho colaborativo em grupo de estudo-reflexão: a trajetória do GERGEES-ES

Allana Ladislau Prederigo

Letícia Soares Fernandes

Marcela Lemos Leal Reis

Mariangela Lima de Almeida

DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.1

Introdução

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil, ciências das áreas pedagógicas se misturam as da saúde, contribuindo com a geração de mitos que persistem até os dias atuais sobre os alunos que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), tomados pela legislação brasileira como sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (Brasil, 2008).

Esses mitos e pré-conceitos têm tomado espaço nas recentes discussões acerca das legislações vigentes, gerando tentativas de mudanças que retrocedem com conquistas de décadas e vão de encontro a normativas internacionais que trabalham na perspectiva da inclusão escolar. Nesse ínterim, destacamos o Decreto nº 10.502/2020, que visou instituir a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Esse Decreto foi considerado inconstitucional pelos estudiosos, pois

retrocedia quanto ao direito dos alunos PAEE estarem inseridos em escolas comuns. Todavia, somente no ano de 2023 o Decreto foi revogado pelo atual Presidente da República.

No bojo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, um profissional que tem grande importância no processo de garantia de acesso, permanência e qualidade de educação é o Gestor de Educação Especial, cargo criado a partir da Resolução nº 02/2001, que instituiu a criação de setores responsáveis pela modalidade de ensino da Educação Especial, sendo responsabilidade do mesmo gerir recursos humanos e financeiros que perpassam o processo de escolarização dos alunos PAEE (Brasil, 2001).

Apesar da complexidade das ações que envolvem esse cargo, há poucas discussões que promovem o diálogo acerca dele. No estado do Espírito Santo, pesquisas apontam a necessidade de se pensar a formação continuada dos profissionais que atuam nesses setores (Almeida *et al.*, 2021; Prederigo; Fernandes, 2021; Fernandes; Prederigo; Almeida, 2022; Vieira *et al.*, 2023; Queiroz *et al.*, 2023), entendendo que, por meio desta, pode-se promover mudanças significativas nos contextos educacionais.

Desse modo, diferentes investigações têm apostado nos grupos de estudo-reflexão, ancorados na perspectiva dos autores Carr e Kemmis (1988) para a formação continuada de profissionais da educação. Busca-se, por meio deles, promover mudanças nos contextos sociais, a partir da tomada de consciência dos participantes do grupo em um processo de autorreflexão que tem como base a própria prática do sujeito (Silva, F., 2019; Brito, 2021).

Temos como foco neste capítulo o grupo de estudo-reflexão “Gestão de Educação Especial do Estado do Espírito Santo” (GERGEES-ES), que se constitui em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e os gestores de Educação Especial de diferentes municípios do estado.

O grupo iniciou-se em 2013, portanto, são dez anos dessa colaboração e, destarte, são diferentes questões que nos movem nesta investigação: como se constituiu o grupo de estudo-reflexão GERGEES-ES? Como foram entrelaçados os caminhos da universidade e redes de ensino e como tem sido desenvolvido o trabalho ao longo desses nove anos? Temos, por conseguinte, como objetivo geral delinear a trajetória do grupo GERGEES-ES no período de 2013 a 2020, por meio da produção científica.

1. Costurando a perspectiva teórico-metodológica do processo investigativo

Tomamos como referencial teórico o filósofo alemão Jurgen Habermas e sua teoria do agir comunicativo (2012), entendendo que a produção de conhecimento está ligada diretamente às necessidades e interesses humanos e os processos de pesquisa em ciências da educação devem ter base nisso.

O conceito de racionalidade instrumental se concretiza com suas raízes na lógica positivista, em que considera o conhecimento como neutro e único. Dessa maneira, ações feitas por meio dessa racionalidade se mostram fechadas em si mesmas e individualizadas, com estratégias bem delimitadas que desconsideram a diversidade presente no contexto humano para alcançar determinado fim.

Como modo de se contrapor à essa racionalidade, o autor irá, em suas obras, desenvolver a ideia de racionalidade comunicativa, na qual visa-se um fazer coletivo, um conhecimento sujeito a mudanças e uma preocupação que vai para além do apenas produzir o conhecimento, focando-se também na intencionalidade e nas formas de usos dele.

Ao pensarmos na formação de profissionais da educação, entendemos que, por meio do agir comunicativo de Habermas, podemos pensar em processos formativos que quebram a lógica de uma formação técnica, sem diálogo e desconsiderando as necessidades dos sujeitos envolvidos. Assim, compreendemos a importância de divulgar e propagar conhecimentos acerca das possibilidades de formação continuada, que seja feita com o outro, pois isso pode fomentar o pensar em práticas com caráter inclusivo (Meirieu, 2005).

De modo a alcançar nosso objetivo nesta investigação qualitativa, temos como metodologia uma pesquisa documental bibliográfica. Ela é documental na medida em que analisa os documentos relativos ao GERGEES-ES, como transcrições e relatórios. É bibliográfica tendo em vista a pesquisa realizada por meio da produção científica dos integrantes do grupo.

Dessa forma, a pesquisa documental se utiliza de documentos que ainda não foram analisados e caracteriza uma metodologia

[...] que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são

considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (Godoy, 1995, p. 21).

No tocante à pesquisa bibliográfica, apesar da metodologia se ater aos documentos já produzidos sobre determinada temática, não significa que seja apenas uma reprodução do que já foi escrito anteriormente. Trata-se de realizar reflexões sobre o conhecimento produzido, buscando novas interpretações ou construções a partir desses (Marconi; Lakatos, 2003).

Diante disso, procuramos estruturar a trajetória do grupo, por meio da produção científica escrita acerca do GERGEES-ES e das demais ações que tangenciam o grupo. Apoiamo-nos nos seguintes documentos: 1) Artigos em revistas científicas; 2) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); 3) Dissertações de mestrado; e 4) Relatórios de pesquisa.

2. A trajetória do grupo de estudo-reflexão: gestão de Educação Especial do estado do Espírito Santo

Ao falarmos da trajetória do GERGEES-ES, é necessário elucidar os fatos que antecederam sua criação. O grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” (CNPq/Ufes), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus, ofertou um curso de aperfeiçoamento na Universidade Federal do Espírito Santo, com a participação de gestores de superintendências do estado e demais profissionais que trabalhavam nestas.

O curso teve o objetivo de pensar em outras/novas formas de ação e planejamento no setor de Educação Especial, tanto na Secretaria Municipal de Educação quanto da Superintendência Regional de Ensino. Como forma de complementar a carga horária e alcançar os objetivos estabelecidos da formação, foi realizado um plano de trabalho como horas não presenciais. Esse plano de trabalho foi acompanhado e feito de forma colaborativa entre os mediadores e participantes do curso, e com essas ações pensadas, tensionava-se a efetiva implementação dos planos de trabalho no ano de 2012.

Sobre esse processo, Almeida (2016) aponta que os gestores levantaram e deram foco em seus projetos, principalmente a temática da formação continuada de professores e que, deste processo inicialmente vivido, surgiram

diferentes possibilidades quando pensada a escolarização dos alunos PAEE nas redes regulares de ensino, assim como surgiram novos questionamentos e problemáticas envolvendo essa mesma temática. A autora destaca que desse movimento ficou, sobretudo, o fato “[...] de 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 gestores e demais profissionais” (Almeida, 2016, p. 172).

Inicia-se então, em 2013, o projeto de pesquisa intitulado “Processos de Formação Continuada de Profissionais Desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a Região Sul do Estado do Espírito Santo”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial” (Grupos - CNPq/Ufes), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida. Essa pesquisa se constituiu no primeiro passo para a constituição do grupo que hoje denominamos GERGEES-ES, pois, a partir da intencionalidade de investigar os possíveis frutos da pesquisa anterior, passa-se a formar grupos de estudos com os profissionais das redes, que perpetuam até o momento.

Dessa forma, a fim de explicitar a trajetória do GERGEES-ES, trazemos o quadro a seguir para dividir os momentos vivenciados pelo grupo, destacando os principais focos de ação nos oito anos:

Quadro 1 - As fases do GERGEES-ES

Fase	Anos	Focos de ação
Primeira	2013 a 2014	Momentos iniciais de construção do grupo de estudo-reflexão: avaliação da implementação dos projetos de intervenção
Segunda	2015 a 2018	Aprofundamento dos estudos de pesquisa-ação e formação continuada, com grande participação em eventos e elaboração de projetos de formação
Terceira	2018 a 2019	Implementação dos projetos de formação continuada e constituição dos grupos de estudo-reflexão em suas redes de ensino
Quarta	2020	Desafios e possibilidades vivenciadas na pandemia e colaboração para realização de formações continuadas virtuais

Fonte: Organização das autoras.

Nessa que chamamos de primeira fase (2013-2014) da constituição do GERGEES-ES, foram realizados grupos focais por regiões administrativas das Superintendências Regionais da Educação (SREs) desde junho de 2013, agrupando os sujeitos representantes de 31 municípios do sul do estado em três superintendências: Guaçuí, Afonso Cláudio e Cachoeiro de Itapemirim. O objetivo desses encontros foi mapear e entender como se deu a materialização ou as rupturas do processo de implementação dos planos de trabalhos elaborados no projeto anterior.

Os participantes desse processo relataram que as ações não foram implementadas da forma como desejada ou não foram implementadas por questões que muitas vezes fugiam do controle dos gestores, como a parte financeira, a omissão por parte de outros setores ou movimentos hierárquicos que impediam a concretização das ações. O artigo de Almeida, Zambon e Hernandez (2014), que analisou os planos de ação escritos pelos gestores, evidenciou que os gestores não possuíam a compreensão da política de Educação Especial, o que, de certa forma, impacta diretamente na realização de processos inclusivos e efetivação ou elaboração de políticas públicas.

É importante salientar que, ao mesmo tempo em que se realizavam os grupos focais, também se iniciou na Ufes encontros para estudos que acarretavam reflexões, planejamentos e aprofundamentos teóricos epistemológicos que sustentavam a prática dos participantes em seus contextos. Dessa forma, em dezembro de 2013, ocorreu o primeiro encontro das SREs em conjunto na universidade, começando a dar forma ao grupo de estudo-reflexão que agora estamos analisando. Essa parceria se dá pelo fato de que, em avaliação, ambas as partes, Universidade e redes de ensino, percebem-se mudadas. O trabalho citado anteriormente traz essa perspectiva:

Há movimentos... Os gestores/as não estão inertes ou passivos diante do processo vivido. Por meio de um movimento em que as dificuldades vivenciadas, no cotidiano da gestão dos sistemas de ensino em relação a Educação Especial, são tensionadas; os gestores buscam compreender, de modo mais reflexivo e crítico, sua realidade (Almeida; Zambon; Hernandez, 2014, p. 11).

Tendo em mente a parceria estabelecida e os indícios de mudança percebidos pelos sujeitos do grupo, as duas frentes de trabalho estabelecidas em 2013 apontaram para a necessidade dos membros, gestores, técnicos, alunos

e professores universitários aprofundarem mais os estudos em temáticas que sustentam suas ações, decisões e defesas cotidianas. Por isso, em meio a consensos provisórios e coletivos, chegam-se à decisão dos estudos terem foco na formação continuada de professores, a política de Educação Especial, o referencial teórico habermasiano e a pesquisa-ação.

Nesse período do movimento, foi experimentada também a criação de um *website*¹ para troca de ideias e aprofundamento de estudos, demanda essa trazida pelos gestores na pesquisa anterior (2011-2012). A ideia dos gestores da criação de uma plataforma virtual surge da necessidade e desejo da criação de um fórum com os gestores do estado, de forma a facilitar a comunicação e a partilha de documentos e problemáticas, além da escrita coletiva, solucionando, dessa forma, o distanciamento entre os municípios participantes. A pesquisa de Silva (2014), porém, relata que o intuito inicial do *website* não foi atingido e, por isso, deu-se a criação da plataforma Moodle, que possui ferramentas que facilitam a discussão e o diálogo entre os participantes.

Desse modo, Silva (2014) apontou que as plataformas virtuais, naquele momento, mostravam-se como ferramentas positivas usadas de forma a complementar os encontros presenciais na formação, facilitando o diálogo, sempre tendo em mente a não sobrecarga dos envolvidos com excesso de interações. O autor ainda relata que, diante do movimento vivido por meio da plataforma Moodle, percebeu-se, por parte dos gestores, a busca por potencializar a mudança do perfil dos profissionais de sua rede, na tentativa de tornarem mais críticos e reflexivos sobre sua realidade.

À medida que esses movimentos, sobretudo os com foco em aprofundamento de estudos, iam acontecendo, foi levantada a necessidade da escrita de documentos de políticas inclusivas e planos de formação continuada para os profissionais das redes de ensino os quais os gestores são responsáveis. A aposta do grupo se deu também nesse caminho, dando forma a diferentes trabalhos, como o exemplo do município de Santa Maria de Jetibá, localizado na Região Serrana do Estado.

Sobre esse contexto, Caetano, Buss e Espíndula (2019) relatam que a equipe do município, seguindo a perspectiva adotada pelo grupo na universidade

1 Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br>.

— da pesquisa-ação — realizou uma formação continuada em serviço para pedagogos, buscando se distanciar das formações comumente realizadas no município, em formatos já prontos e fechados. Nessa proposta, o profissional era tido como autor do seu processo de aprendizagem, utilizando os próprios relatos e experiências dos participantes como fontes ricas de conhecimento. As autoras informam que esse caminho se demonstrou como forte e que o número de participantes do grupo de estudo cresceu durante o processo, o que demonstra um movimento de contágio entre os profissionais.

O segundo momento (2015-2018) se configurou como a escrita de propostas formativas, artigos relativos ao trabalho e a experimentação no grupo de estudo-reflexão acarretou nos anos de 2015, 2016 e 2017 uma grande participação dos membros do grupo em eventos científicos, tanto em âmbito regional, quanto em outros estados, como o I Seminário Capixaba de Pesquisa-ação e Educação Especial, II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa, IV Seminário Nacional de Educação Especial, IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação (ANPAE-ES) e o I Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreia diálogos.

Nesse momento do grupo, destacamos a procura dos gestores em multiplicar os estudos que aconteciam na Universidade em suas redes de ensino. Dessa maneira, os gestores, técnicos e professores participantes do GERGEES-ES mostraram-se seguros em se tornarem mediadores nos seus municípios, experimentando novas formas de realizar a formação continuada dos profissionais que atuam dentro das escolas por meio dos grupos de estudo-reflexão.

É exatamente nesse contexto que chegamos à terceira fase (2018-2019), em que se formula um novo projeto de pesquisa envolvendo essa demanda, intitulado de “Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para inclusão de pessoas com deficiência”, que teve como objetivo geral analisar e compreender as concepções e processos relativos à formação dos profissionais da educação considerando a educabilidade dos alunos PAEE em contexto nacional e internacional. Como já falamos anteriormente, foi no ano de 2018 que passamos a fazer parte e colaborar com o grupo.

Desse contexto podemos citar o movimento de um município da região Sul do Espírito Santo: Marataízes. Nesse município, foram realizados três grupos de estudo-reflexão com diferentes sujeitos e objetivos, e destacamos dois deles: o Grupo GREPMEEI, que tinha por objetivo a construção da Política Municipal

de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar de Marataízes/ES, e o Grupo Sistematizador, que tinha por objetivo sistematizar e escrever a proposta construída pelo grupo anterior.

Silva *et al.* (2018) apontam o quanto foi desafiador para a gestão o processo de escrita da política, levando em consideração as realidades locais, mas aponta-se também a importância das políticas públicas no avanço das conquistas de direitos. Bento (2019) mostrou, em sua dissertação, o quão democrático se tornou o momento do grupo de estudos, responsável pela escrita do documento da Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, o qual teve sua primeira versão finalizada em 2019.

Essas formações que ocorriam no município de Marataízes pela via dos grupos de estudo-reflexão não eram exceções. Foram diferentes movimentos realizados e iniciados no ano de 2018, por isso houve a necessidade da criação de um grupo maior na Universidade, unindo todos os grupos criados nas localidades micro. Constituiu-se o Curso de Extensão “Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade” (PROEX/Ufes nº 445), que chamamos de “Ufes-Redes”, contando com a participação de diferentes profissionais das escolas, que juntos participaram e teceram conhecimentos sobre a inclusão de alunos PAEE dentro das unidades de ensino, gerando ainda redes de colaboração entre os profissionais.

Nesse momento de experimentação, em que os participantes colocavam em prática formações e escreviam documentos relacionados a políticas públicas, ressurge o desejo da criação de um Fórum de Gestores de Educação Especial que envolvesse todas as secretarias do estado do Espírito Santo. Um marco para a criação desse fórum, denominado Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo (FORGEES), em 2018 se dá em um encontro do GERGEES-ES, que teve a participação de uma professora do município de Curitiba, Paraná, compartilhando o movimento de um Fórum de Gestores do seu estado, realizado em forma de rodízio, o que despertou interesse e ânimo nos gestores e técnicos (Vieira, 2020).

Na medida em que os encontros do FORGEES foram acontecendo, os gestores de Educação Especial de 41 municípios do ES e do município de Aimorés (MG) indicaram a necessidade do aprofundamento e discussão sobre o financiamento da Educação Especial, uma vez que muitos desconheciam ou não possuíam acesso a documentos legais sobre financiamento em seus

municípios. Assim, foi firmada uma parceria entre a Universidade e o Fórum no ano de 2019, que deu origem ao Curso de Extensão “Política, Gestão e Financiamento da Educação Especial” (Registro na Proex/Ufes nº 844).

Desse mesmo ano, vale destacar também a parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade do Minho, em Braga/Portugal, que, apesar de ser estabelecida no ano anterior, é fortalecida em 2019, possibilitando a participação dos profissionais das redes de ensino de Itapemirim, Serra, Vitória e Viana na visita técnico-acadêmica ao município português. Nessa visita, os integrantes do grupo realizaram coleta e produção de dados em escolas do Agrupamento de Vila Nova de Famalicão e apresentaram trabalhos sobre os movimentos em suas redes dos últimos anos.

Em meio ao borbulhar de todos esses processos, em março de 2020, fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19, que exigiu o isolamento social para a proteção da saúde de todos. Duas semanas após a suspensão das aulas das redes do estado e das atividades presenciais na Ufes, os gestores participantes do grupo de estudo-reflexão começaram a se movimentar para a troca de informações via grupo de WhatsApp. Com isso, inicia-se a quarta fase (2020) do grupo. A partir da necessidade dos integrantes do GERGEES-ES, foi realizada uma série de encontros virtuais, inicialmente por meio da plataforma “Zoom” e, posteriormente, pelo “Google Meet”. Esses encontros tiveram como objetivo pensar e planejar ações no momento de pandemia, onde os gestores foram surpreendidos com novas demandas e desafios nunca vivenciados.

Logo, nos primeiros encontros, estudamos como estreitar relações com as famílias, qual a importância da formação nesse período e as tecnologias da informação no âmbito educacional. Depois desse primeiro movimento, os participantes realizaram levantamentos com os profissionais de suas redes, apontando possíveis caminhos e temáticas latentes desse cotidiano que poderiam ser abordados. Chega-se à conclusão coletiva de que, no momento de isolamento social, era necessário investir na formação dos profissionais, via ferramentas virtuais, e assim foi feito.

Dessa maneira, apostamos na potencialização do canal do Grufopees no YouTube,² onde foram realizadas nove lives com as temáticas apontadas pelos

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCIzuLQq2ve0xxJwE0QZkBGQ>.

profissionais das redes de ensino e um minicurso³ no mês de julho de 2020, que resultou na participação de 1500 cursistas do Espírito Santo e de outros estados, com certificação de 16 horas referentes a quatro transmissões ao vivo.

Concomitantemente, investimos na ampliação das redes sociais do grupo: Instagram,⁴ Facebook⁵ e Site “Gestão da Educação Especial”, com postagens e indicações de referências bibliográficas de nossas áreas de pesquisa, a fim de nos aproximarmos dos profissionais das redes de ensino de todo o país. Percebemos, desse modo, um maior envolvimento dos gestores com o Canal do Youtube e dos demais profissionais com essas redes.

Além dos movimentos supracitados, tivemos processos formativos realizados de forma virtual pelas redes de ensino, como os municípios de Domingos Martins e Serra. No que tange à formação continuada mediada pelos gestores da Educação Especial de Domingos Martins, contou com a participação de 130 profissionais da educação, divididos em quatro grupos por regiões, que resultou em cerca de 20 encontros formativos por meio do Google Meet, além do VI Seminário Municipal de Educação Especial/Inclusiva de Domingos Martins por meio dos canais do Youtube do Grufopees e do Centro de Pesquisa e Formação do município (Soave, 2021).

Já o município de Serra optou por realizar o grupo de estudo-reflexão apenas com os profissionais da Secretaria de Educação Especial para aprofundar os conhecimentos desse grupo primeiramente, antes de realizar formações na escola, fortalecendo o trabalho de assessoramento. O grupo teve início antes do período pandêmico e os membros optaram por dar continuidade, uma vez que auxiliava no processo de estudo para as novas demandas. Vê-se de antemão a construção contínua de um grupo autocrítico (Brito, 2021; Almeida *et al.*, 2021). Um ponto interessante desse grupo é que ele se forma a partir da entrada da Gestora de Serra no GERGEES-ES, em um movimento de contágio, após a realização de um grupo de estudo com profissionais de uma escola da Serra no ano de 2018 (Silva, F., 2019).

3 Minicurso intitulado “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”.

4 Disponível em: <https://www.instagram.com/grufopeesufes/>.

5 Disponível em: <https://www.facebook.com/grufopeesufes>.

Conclusão

Retomando nosso objetivo, consideramos que conseguimos delinear, de modo sucinto, os movimentos desencadeados e vividos pelo GERGEES-ES nos anos de 2013 a 2020, contextualizando e apresentando ao leitor características da identidade desse grupo.

Precisamos, dessa forma, estar atentos para o fato de que a história e o tempo não são lineares, ou seja, não há uma “evolução” ou “retrocesso” ao longo dos anos por todos os gestores igualmente ou de forma única. Por vezes, um participante avança nos estudos de um determinado tema, mas por algum motivo precisa se ausentar e depois entra novamente. Outras vezes, existe a mudança de gestão, uma vez que esses cargos nas Secretarias são comissionados, e, assim, o grupo se reestrutura.

Observamos ainda uma característica peculiar do GERGEES-ES, pois o grupo foi se constituindo enquanto grupo ao longo do tempo e, apesar de as figuras dos gestores se modificarem e outros sujeitos começarem a fazer parte desse movimento, essa constituição não se perdeu; pelo contrário, ganhou força à medida que as mudanças foram acontecendo. Acreditamos, portanto, que há um processo de acolhida e integralização daqueles que estão no grupo para com aqueles que entram, constituindo-os como grupo.

Referências

ALMEIDA, M. L. de. Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. de. (org.). **Inclusão escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016. p. 169-190. v. 1.

ALMEIDA, M. L. de; QUEIROZ, R. C.; FLORES, M. A.; PEREIRA, D. A. R. A pesquisa-ação crítica no desenvolvimento de políticas de formação continuada para profissionais da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1199-1214, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15121>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ALMEIDA, M. L. de; ZAMBON, G.; PILOTO, S. S. F. H. A gestão de Educação Especial no Espírito Santo: reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 20, n. 2, p. 36-48, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/8954>. Acesso em: 23 ago. 2024.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRITO, L.; ALMEIDA, M. L. de.; QUEIROZ, R. C. Formação continuada de gestores públicos da Educação Especial: a perspectiva crítica como possibilidade. In: 14ª Reunião da ANPED – Sudeste. 2020. **Anais [...]**. [S. l.], 2020.

BRITO, L. G. **Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial de Serra/ES pela via do Grupo de Estudo-Reflexão**. 2021. 236 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

CAETANO, A.; BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. Inclusão Escolar e os Processos de Formação Continuada de Pedagogos na Rede Municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Campinas, Galoá, 2019.

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

FERNANDES, L. S.; PREDERIGO, A. L.; ALMEIDA, M. L. A teoria habermasiana em um movimento formativo realizado durante a pandemia de covid-19: as funções mediadoras em foco. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 9, p. 496-510, 2022. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6192>. Acesso em: 23 ago. 2024.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. São Paulo: Artmed, 2005.

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

QUEIROZ, R. C.; ALMEIDA, M. L.; PREDERIGO, A. L.; FERNANDES, L. S.; VIEIRA, I. da S. Formação continuada dos profissionais da educação em tempo de pandemia: diálogos possíveis. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 6258-6271, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1248>. Acesso em: 23 ago. 2024.

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

SILVA, N. V. da.; BENTO, M. J. C.; ALMEIDA, M. L.; LYRIO, M. C. R. de S. Formação continuada de professores: construindo a política municipal de Educação Especial de Marataízes/ES. In: 8º Congresso brasileiro de Educação Especial, Galoá, 2018. **Anais [...]**. São Carlos, Galoá, 2018.

SILVA, R. R. **Processos de constituição de tecnologias da informação e comunicação pela via do diálogo com gestores de educação especial**. 2014. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SOAVE, A. R. B. **Formação continuada e pesquisa-ação crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios**. 2021. 276 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

VIEIRA, I. da. S. **Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no estado do espírito santo**. 2020. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2020.

VIEIRA, I. da S.; ALMEIDA, M. L.; SILVA, F. N.; CARVALHO, D. S.; QUEIROZ, R. C. Grupo de estudo-reflexão pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 6715-6729, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/922>. Acesso em: 23 ago. 2024.

Capítulo 2

Jürgen Habermas: contribuições para um diálogo reflexivo-crítico sobre Educação Especial, formação de profissionais e pesquisa-ação

Janaina Borges Alves Schmittel

Mariangela Lima de Almeida

DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.2

Introdução

As últimas décadas do século XX marcam, sem dúvidas, a história das pessoas com deficiência, sobretudo o direito à educação. Dentre os movimentos que marcam esse período e, adiante, as políticas educacionais de diversos países, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (1994) e, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

As repercussões desencadeadas a partir desses movimentos têm ampliado o debate entre os pesquisadores da área da educação acerca da inclusão de alunos com deficiência na escola comum. Em âmbito internacional, algumas publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, no Brasil, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) têm mostrado um aprofundamento quanto a essas discussões. Osmar Fávero *et al.* (2009), no livro *Tornar a educação inclusiva*, aponta

muitas contribuições de pesquisas brasileiras e internacionais que mostram aprofundamentos quanto aos conceitos e as práticas da educação inclusiva, da mesma maneira que amplia a compreensão de questões relacionadas às políticas que visam garantir a inclusão educacional e social desses sujeitos.

Nas últimas décadas, a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deu um salto com os avanços na legislação brasileira, como na Constituição Federal de 1988 e, mais à frente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que legitima os direitos desse alunado. Recentemente, em 2021, tem-se um avanço ao incluir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no art. 60-A da LDB como modalidade da Educação Básica, tendo início ao zero ano, na Educação Infantil, e se estendendo ao longo da vida.

No entanto, conforme Kassir (2011), são muitos desafios enfrentados para que a política nacional de educação inclusiva possa suprir as necessidades da Educação Especial e garantir a inclusão, visto que, nos últimos anos, houve um aumento gradativo no número de matrículas da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Assim, faz-se necessário dialogar a respeito da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que a educação é um direito público subjetivo, para todo e qualquer cidadão, devendo promover o bem-estar de todos, como defende a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que visa promover, conforme descrito no Art. 3º, inciso IV, uma educação quebrando todo e qualquer preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além disso, o art. 206 da CF/88, em seu inciso I, defende a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988), sendo este um dos princípios para o ensino.

1. Educação Especial, formação de gestores e pesquisa-ação

A fim de compreender a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, formação continuada de gestores e professores, bem como a potencialidade da pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica para pesquisa e formação, buscamos um diálogo com diferentes autores e com a legislação da área. Cabe ressaltar que há uma insipiência de pesquisas que abordam a temática da formação de gestores públicos de Educação Especial. A maioria dos estudos encontrados discute a formação do gestor

escolar, dentre outros tipos de gestores. Diante disso, cabe trazer Ball (2001, p. 104), que diz ser o gestor a figura central frente ao cenário das organizações do setor público, mas ressalta que esse profissional é ainda novidade nesse setor, frisando ser necessário que sejam encorajados e se tornem autônomos, assumindo o seu papel de gestor público de educação. Completa ainda que:

No processo de implementação deste novo paradigma nas organizações do serviço público, o uso de uma nova linguagem é importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”, etc. (Ball, 2001, p. 104).

Além disso, Nascimento (2015) ressalta que a gestão municipal de Educação Especial é fundamental para a implementação efetiva das políticas educacionais. Ela enfatiza que, embora o Ministério da Educação estabeleça diretrizes e forneça recursos, a responsabilidade pela concretização dessas políticas nos municípios recai sobre os gestores locais. Assim, a atuação desses gestores se torna uma peça-chave para garantir que as diretrizes sejam adequadamente aplicadas e que os recursos cheguem efetivamente às escolas, promovendo uma educação inclusiva de qualidade.

O Ministério de Educação traça as diretrizes e induz essa política educacional, oferecendo os recursos (como por exemplo, equipamentos, cursos para formação e o pagamento duplicado de matrícula no FUNDEB), mas a efetivação da política no âmbito dos municípios depende dos atores locais, sendo uma das principais figuras nesse processo os gestores de educação inclusiva (Nascimento, 2015, p. 12).

Assim, vemos que, para a garantia desses recursos e a efetivação de políticas, faz-se necessário a principal figura desse processo, que é o gestor público de educação inclusiva. Uma vez que, segundo Prieto (2010), os gestores municipais têm um papel considerável na efetivação de políticas de educação inclusiva, principalmente no que se refere à formação dos professores, no entanto:

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

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

Desse modo, a gestão pública de Educação Especial, com foco nos gestores que atuam nas secretarias de educação, precisa pensar caminhos para a construção de uma escola com espaço inclusivo que possibilite o desenvolvimento de todos os alunos. Para isso, é necessário pensar a formação continuada em âmbito das secretarias de educação, visto que lá se encontram os principais formadores desses espaços educativos. Todavia, Rocha (2016, p. 151) chama atenção quanto ao “[...] desconhecimento dos gestores da Educação Especial em relação aos marcos normativos que direcionam as políticas dessa modalidade de ensino, tanto em âmbito nacional quanto estadual”, o que deve ser verdadeiramente considerado, uma vez que:

Esse desconhecimento pode impactar diretamente no atendimento aos alunos e, de forma mais preocupante, nas diretrizes e encaminhamentos da educação especial em âmbito municipal obstaculizando ainda mais a luta pela construção de um sistema educacional realmente inclusivo. A **necessidade de formação continuada fica evidenciada não só para os gestores da educação especial, como também para os professores que atuam diretamente com o AEE [...]** (Rocha, 2016, p. 151, grifos nossos).

Nessa perspectiva, são pertinentes as reflexões sobre a gestão de Educação Especial em âmbito geral, mais precisamente no que diz respeito à formação continuada de gestores superintendentes e professores de Educação Especial. Assim, problematizamos os diálogos acerca da formação continuada de gestores de Educação Especial com base na metodologia da pesquisa-ação, tendo em vista que esse gestor é parte fundamental no processo de formulação e efetivação de propostas políticas de formação continuada para os professores de Educação Especial em seus municípios. Além disso, apresentamos pesquisas que fundamentam a atuação dos gestores públicos da Superintendência

de Educação e destacam a relevância desses gestores na formação e apoio aos gestores escolares. Isso é especialmente importante considerando que, com os avanços nas políticas de Educação Especial, as escolas se tornaram espaços inclusivos, onde é imprescindível garantir a escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e é nesse quadro que “[...] as secretarias municipais de educação passam a atuar frente a novas demandas, em especial, os gestores da educação especial responsáveis pela articulação de programas e ações que possam dar sustentação a inclusão desses alunos no ensino regular” (Rocha, 2016, p. 139).

Nesse sentido, o estudo de Pereira (2013) procurou analisar como se dá o apoio da Superintendência Escolar aos gestores das escolas estaduais no município de Iguatu, no Ceará. Diante disso, entende-se que a colaboração da superintendência com a escola fortalece a condução dos processos gerenciais, dando autonomia aos gestores escolares.

Dito isso, o autor, em suas entrevistas com os sujeitos envolvidos, observa que a superintendência vinha como apoio aos gestores da escola, não apenas no acompanhamento da rotina e dos indicadores, mas na condução dos processos de gestão, fortalecendo, desse modo, a autonomia das escolas e dos diretores, assim traz que “Nos depoimentos desses gestores, percebi que eles se sentem apoiados pelos superintendentes, entendendo-os como parceiros no processo educacional” (Pereira, 2013, p. 74).

Zorzan (2011), em sua pesquisa, busca, por meio da pesquisa-ação, entender questões relativas à atuação dos gestores, no apoio às ações das equipes municipais do Programa Primeira Infância Melhor (PIM), objetivando investigar os aspectos diferenciais no perfil dos gestores municipais. Tendo em vista isso, os dados apontam que, em meio às diferenças, os sujeitos participantes têm objetivos em comum, conforme expõe o autor:

Embora os entrevistados tenham mostrado posicionamentos diferentes em relação às questões aplicadas durante a entrevista, devido às particularidades da vida de cada um, evidenciou-se uma tendência a aspectos comuns aos gestores pertencentes a um mesmo município (Zorzan, 2011, p. 35).

Nessa mesma perspectiva, Givigi (2007), em sua pesquisa, aponta como um ponto muito positivo os objetivos em comum entre os participantes de

uma formação, sendo este percebido nos grupos que têm por base a metodologia da pesquisa-ação.

Com isso, vemos que na perspectiva da pesquisa-ação, por exemplo, busca-se “[...] uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o *outro*” (Almeida, 2010, p. 147, grifo da autora). Nessa lógica, observamos que o diálogo, a colaboração, a parceria entre os gestores da superintendência com os gestores escolares têm um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho escolar, sendo capaz de gerar mudanças. Almeida (2010) ressalta que é na vivência no campo que o problema vai sendo negociado.

Rocha (2016) disserta a respeito da atual política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que se fundamenta na concepção de direitos humanos e, conseqüentemente, no direito à educação para todos os alunos na rede regular de ensino. A autora aponta em seu estudo, realizado em âmbito da gestão de Educação Especial nos municípios da área metropolitana do norte de Curitiba/PR, que a Educação Especial assume um caráter complementar/suplementar ao ensino regular por meio da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente em sala de recursos multifuncional, em detrimento de serviços substitutivos como classes e escolas especiais, problematizando que essa perspectiva tem impactos na gestão da Educação Especial dos municípios e na organização da oferta dos serviços educacionais especializados.

Assim, a pesquisa levantou muitos resultados com vistas a contribuir com a política de educação inclusiva para todos, apontando que, para a garantia dessas políticas, faz-se necessário que as secretarias municipais de educação tomem conhecimento da importância do órgão gestor como responsável pela Educação Especial para garantir políticas locais que atendam às demandas desse público-alvo da Educação Especial.

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

Considerando ainda os desafios para a gestão educacional, é importante ressaltar que a política de inclusão de alunos com necessidades especiais encontra-se em construção, conforme observado por Joslin (2012). A autora enfatiza que essa situação impõe diversos desafios tanto para a gestão educacional quanto para os gestores escolares e professores, que precisam se adaptar e encontrar estratégias eficazes para implementar essa política nas escolas. Além disso, aponta que o apoio e suporte oferecido aos professores tem sido um desafio que perpassa o sistema educacional como um todo. Concordamos com a autora no que diz respeito a esses desafios, considerando que, como já dialogamos, um dos maiores desafios para a Educação Especial é a formação continuada de professores. Assim, a autora enfatiza também que a inclusão na escola regular se constituir em uma inclusão frágil, uma vez que em sua pesquisa de campo, constatou que a falta de apoio torna “o processo inclusivo frágil por não receber o apoio necessário dos órgãos competentes, conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...]” (Joslin, 2012, p. 100).

Nesse mesmo sentido, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, tendo como eixo central a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, trazemos Zwetsch (2011), que discute essa questão, tendo como foco em sua dissertação os gestores municipais, trazendo suas contribuições no que diz respeito à implementação da política de educação inclusiva na realidade de sua rede de ensino.

A autora fez sua pesquisa no município de Pelotas/RS, por ser um dos municípios polo do Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, vinculado à Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação. Neste estudo, foi constatado que a rede municipal de educação de Pelotas está em processo de implementação da política de educação inclusiva. Assim, apontou avanços significativos na inclusão nas escolas do município e a necessidade de apoio de outros órgãos, bem como uma reorganização das escolas, tendo em vista contemplar as diversidades de seus alunos, para que de fato a inclusão se efetive.

Assim, cabe trazer Nogueira (2012), que, tomando como base a metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica, acompanhou os processos de concepção, sistematização, planejamento e materialização do Curso de Formação Continuada para gestores públicos em Educação Especial, oferecido pelo

convênio entre a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

A autora traz, como contribuição de sua pesquisa, a importância do investimento na formação de gestores públicos de Educação Especial como possibilidade de aprofundamento teórico-prático, na implementação de políticas públicas e na possibilidade de constituição de propostas formativas enquanto elementos disparadores de novos/outros movimentos.

Assim, a partir dessa análise documental, entende-se a incipiência de estudos no que diz respeito à formação de gestores formadores, e refletimos acerca de uma formação diferenciada pela via da pesquisa-ação, sendo essa positiva, tendo em vista que, segundo Almeida (2010, p. 177), nessa perspectiva, é dada relevância às falas dos sujeitos (participantes), que em uma outra dinâmica é esquecida, pois os sujeitos são meros objetos de pesquisa, ou apenas ouvintes. Dar-se a importância de investigar e defender a potência da formação diferenciada, que ocorre por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica sustentada no agir comunicativo de Habermas (1987a), que leva ao entendimento mútuo, pelo qual “ouvinte e falante alternam seus papéis” (Almeida 2010, p. 177).

De acordo com Carr e Kemmis (1988), a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma forma de investigação social, portanto cabe aqui pensá-la como investigação de práticas sociais com vistas à inclusão escolar, o que se dá pela reflexão e formação crítica de profissionais que atuam nessa área. Logo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica tende a facilitar o processo de luta pela inclusão escolar e transformar a realidade desses sujeitos, visto que, de forma investigativa e ativa, visa mudanças na prática docente. “Vislumbramos, desse modo, uma prática que, a partir da autorreflexão crítica, contemple a dimensão ideológica, política e social do educador como sujeito que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social” (McLaren, 2000 *apud* Almeida, 2004, p. 70).

2. Jürgen Habermas: contribuições para um diálogo reflexivo-crítico

[...] podemos chamar desculpas irracionais a atrasos, a intervenções cirúrgicas, as declarações de reparações de guerra, com os planos de construção ou deliberações

tomadas em uma reunião, mas não ao mau tempo, um acidente, um prêmio de loteria ou uma doença (Habermas, 1987a, p. 24, tradução nossa).

Inspirada pelo pensamento de Habermas, e pautada por uma ciência social crítica que se volta para uma ação reflexiva a qual sujeitos interagem e buscam chegar a acordos coletivos com vistas à transformação da realidade em que estão inseridos, tomando posicionamentos que contribuam para um diálogo reflexivo-crítico, partimos da premissa de que os sujeitos como seres racionais, com potencial derivado dos seus atos de fala, são os principais agentes de transformação e mudança de qualquer prática/ato, ou seja, de qualquer resultado que se deriva do pensamento humano, exceto em casos de forças externas incontrolláveis.

Jürgen Habermas (Düsseldorf, Alemanha - 18 de junho 1929) é um filósofo e sociólogo alemão inserido na tradição da teoria crítica e do pragmatismo, sendo considerado um dos filósofos e teóricos sociais mais importantes da atualidade. Suas ideias estão presentes em diversas áreas, como direito, política, a psicologia e a educação, dentre outras.

A teoria pela qual Habermas é mais conhecido é a teoria do agir comunicativo, ele passa sua vida toda (está vivo até hoje) escrevendo sobre essa teoria. O pensamento de Habermas desenvolveu-se num contexto histórico de Segunda Guerra Mundial e, portanto, nazista. Ficou revoltado quando descobriu “a inumanidade realizada coletivamente” pelo regime liderado por Adolf Hitler.

Habermas não escreveu especificamente sobre a educação, os únicos textos dele voltados para as instituições de ensino são análises das funções da universidade (Habermas, 1968/1971; 1985/1989 *apud* Bannel, 2006) na sociedade contemporânea. Segundo Bannell (2006), nas palavras de Habermas, a aprendizagem deveria ser compreendida em um sentido mais abrangente possível, abrindo processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde eles acontecem. Isto é, a educação deveria ser entendida como formação, sendo este um conceito central à educação moderna. Assim, observamos que, na maioria de suas obras, Habermas se preocupa com a formação dos sujeitos (adultos), ou seja, sujeitos capazes de raciocinar e agir criticamente perante a sociedade e o que lhe é imposto.

Habermas acredita na sociedade, para ele, o potencial da racionalização do mundo ainda não está esgotado, o que significa que devemos lutar por

uma sociedade que seja democrática, na qual os sujeitos tenham coragem de se impor dentro de um consenso, não se calando perante o que lhes é imposto, isso através de uma razão reflexiva para que se possam solucionar seus desacordos e chegar a um acordo, em outras palavras, o que seria o mundo da vida, que para Habermas é o lugar do agir comunicativo.

E é nesse meio comunicativo que Habermas (1987b) ressalta, em sua teoria do conhecimento *Knowledge and Human Interests*, a importância de os sujeitos serem autônomos, no sentido de se interessarem pelo conhecimento e, por meio dessa busca, constituírem-se. Tendo em vista que o conhecimento só é constituído na medida em que parte de um interesse, pois, segundo Carr e Kemmis (1988), Habermas rejeita a ideia de que o conhecimento é produzido por algum tipo de ato intelectual “puro” no qual o sujeito cognoscente é ele mesmo “desinteressado”.

O conhecimento nunca é o resultado de uma “mente” que se separa das preocupações diárias. Pelo contrário, é sempre constituída sobre a base de interesses que se desenvolveram a partir das necessidades naturais da espécie humana e que foram moldadas pelas condições históricas e sociais. Na verdade, sem toda a gama de necessidades e desejos incorporados na espécie humana, os seres humanos não teriam nenhum interesse em adquirir conhecimento (Carr; Kemmis, 1988, p. 134, tradução nossa).

Diante disso, faz-se necessário pensar o desenvolvimento do indivíduo no processo de socialização, que, segundo Habermas (1987a *apud* Bannell, 2006), em suas análises da racionalização progressiva do mundo da vida, aponta, na teoria do agir comunicativo, que a ideia de razão está intimamente ligada à maneira como os seres falantes interagem, ao proferirem atos de fala, eles se tornam obrigados a uma razão que deriva de suas expressões, assegurando que suas falas possuam credibilidade.

O conceito de razão comunicativa foi desenvolvido por Habermas numa tentativa de encontrar uma concepção de razão situada historicamente, pois argumenta que existe um potencial para a racionalidade contida no diálogo, que leva o sujeito a desenvolver o entendimento mútuo. É nesse contexto que podemos perceber a importância dos pensamentos do teórico para com as ciências humanas, visto que contribui para o desenvolvimento de todos os sujeitos,

num processo de inclusão do outro (Habermas, 2004a), fundamentando, em sua teoria da ação comunicativa, a racionalidade humana como sistema ativo na sociedade, que vise quebrar a lógica de uma razão instrumental/estratégica.

O modelo estratégico de ação se satisfaz com a explicitação das regras da ação orientada para o êxito, enquanto os outros modelos de ação especificam condições de consenso e acordo, sob os quais os participantes da interação podem executar seus respectivos planos de ação. A ação regulada por normas pressupõe um consenso valorativo entre os participantes, a ação dramatúrgica se apoia na relação consensual entre um “ator” que de forma mais ou menos impressionante coloca-se entre o palco e seu público, e a interação linguisticamente mediada que exige o estabelecimento de um consenso, seja por assumir o papel do tipo interpretativo e uma projeção ou execução do papel do tipo criativo, ou através de processos cooperativos de interpretação (Habermas, 2015, p. 8).

Diante disso, podemos perceber que o agir comunicativo estabelece uma relação reflexiva com o mundo, na qual os participantes interagem e executam seus planos de ação. Para que isso aconteça, o falante depende da cooperação dos outros, sendo assim, a racionalidade comunicativa é um potencial processual presente na fala.

Em suas teorias, Habermas está convencido de que é somente pela comunicação que estabelecemos conexões com o mundo, essa interação nos permite adotar uma postura reflexiva em relação à realidade, sendo essa reflexão fundamental para desenvolver uma perspectiva crítica sobre o mundo da vida.

A argumentação tem um lugar privilegiado no pensamento habermasiano, pois gera debate argumentativo que é uma forma reflexiva do agir comunicativo, portanto, a opinião pode ser transformada em conhecimento. Para isso, precisa-se de um discurso, ou seja, uma comunicação aberta e democrática, em que todos devem ter a mesma oportunidade de fala, sendo necessário saber ouvir o outro, entender realmente o outro, colaborar com o outro, desenvolver a escuta para que se possa ter um entendimento, que é muito importante dentro da pragmática formal de diálogos, a qual, segundo Habermas (2004b), tem o papel de descobrir aspectos universais do processo de comunicação.

A pragmática formal, ou seja, a teoria da linguagem de Habermas mostra como ele reconstrói a capacidade dos sujeitos de chegar a um entendimento através do agir comunicativo, por meio de uma análise das condições pragmáticas dessas possibilidades. Não que Habermas esteja dizendo que todo ato de comunicação gera um entendimento mútuo, pois esses podem falhar por várias razões, mas ele insiste que cada ato de fala tem um resultado.

Habermas distancia-se dos preceitos da teoria crítica, por considerar que ela se atrela ainda ao paradigma da consciência, e refere outro paradigma da razão, o qual substitui a consciência pela linguagem como critério de racionalidade. Dessa forma, para Habermas (1987), ao analisar-se a comunicação cotidiana, infere-se uma competência universal a todo falante e agente adulto, ou seja, a capacidade comunicativa de dizer algo que se espera que o outro compreenda e sobre o que se busca concordância, mesmo que se parta de um processo de conflito, discordância e discussão. Essa capacidade, por sua natureza essencialmente dialógica e intersubjetiva, por sua vez permitiria supor uma predisposição para o entendimento mútuo entre os homens, que se contraporá ao desejo de domínio da razão instrumental (Fiorati, 2014, p. 4).

Diante disso, podemos refletir o principal objetivo dessa teoria que visa potencializar o sujeito em seus atos de fala, acreditando na competência comunicativa de sujeitos capazes de linguagem e ação.

Segundo Bannell (2006, p. 98), Habermas tem o intuito de compreender o processo de vida da sociedade como um todo e, especificamente, como um processo concreto de geração da estrutura de significado, apontando como sendo o melhor modelo comunicativo o gerativo, porque explica a geração de situações interpessoais de falar e agir em conjunto, pois os sujeitos se expressam pela fala e interação. E é por essa via comunicativa que Habermas acredita que os sujeitos são formados.

Outro ponto que podemos destacar aqui é o entendimento mútuo no agir comunicativo, que, para Habermas, é como um meio que socializa e, ao mesmo tempo, individua o sujeito, sendo esse um ponto fundamental nos pensamentos habermasianos para pensarmos a formação dos indivíduos. Além disso, a argumentação tem um lugar privilegiado no pensamento habermasiano, sendo

este o principal mecanismo de aprendizagem, no entanto, faz-se necessário que o sujeito seja um “Eu reflexivo”, por sua vez, depende do fortalecimento do agir comunicativo, mais ainda de uma formação reflexiva-crítica dos sujeitos.

De Habermas nós podemos falar de três princípios de uma “ética do agir comunicativo”: a) regra da inclusão (Todo e qualquer sujeito capaz de agir e falar pode participar de discursos); b) regra da participação (Todo e qualquer participante de um discurso pode problematizar qualquer afirmação, introduzir novas afirmações, exprimir suas necessidades, desejos e convicções); c) regra da comunicação livre de violência e coação (Nenhum interlocutor pode ser impedido, por forças internas ou externas ao discurso, de fazer uso pleno de seus direitos, assegurados nas duas regras anteriores) (Medeiros, 2014, p. 3).

Sendo assim, é importante notar que Habermas insiste na capacidade dos indivíduos para gerar mudanças e defende que essa se constrói na interação com o outro mediada pela linguagem em uma comunidade de participantes capazes de falar e agir.

Nesse movimento de diálogo, partilha e possibilidade de mudança, defendido pelos pensamentos habermasianos, principalmente a sua teoria do agir comunicativo, é que apontamos a viabilidade da pesquisa-ação colaborativo-crítica como pressuposto teórico-metodológico defendido e abordado no texto, à medida que contribui para o processo dialógico-reflexivo pela via de grupos de estudo-reflexão entre pesquisadores e participantes, com vistas à construção de novas propostas de formação.

Conclusão

Este capítulo nos permitiu refletir a formação continuada pela via da pesquisa-ação como proposta diferenciada de formação para os profissionais que atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial. A metodologia da pesquisa-ação fortalece a construção de conhecimento em colaboração com os outros. Portanto, a pesquisa-ação revela-se um processo fundamentado no diálogo e na cooperação, que promove a reflexão crítica e gera mudanças na prática docente. A reflexão de Jesus, Vieira e Effgen (2014) se faz pertinente para entendermos o processo colaborativo-crítico formativo:

[...] colaboração e a crítica que fundamentam o processo de pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta em um projeto de modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, assumindo os profissionais da Educação como intelectuais autônomos em seus saberes e capazes de reinventar suas práticas a partir da pesquisa, entendendo-a, assim, como processos de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas (Jesus; Vieira; Effgen, 2014, p. 778).

Por meio da revisão de literatura, compreendemos o desafio enfrentado na Educação Especial no que tange à formação dos profissionais, levando-nos a reconhecer a insipiência quanto ao assunto da formação dos que atuam nos órgãos centrais, ou seja, os gestores públicos de Educação Especial.

Ao final, fica a reflexão de Barbier (2007) de que a pesquisa-ação suscita mais questões do que resolve! Esperamos que esta pesquisa desperte novos olhares sobre a formação de gestores de Educação Especial. Também almejamos que sejam pensados e discutidos novos moldes e concepções de formação com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Referências

- ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/131008806/BALL-Stephen>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Liber Libro, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FÁVERO, Osmar *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FIORATI, Regina Célia. A contribuição da hermenêutica crítica de Jürgen Habermas para a Terapia Ocupacional Social. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 22, p. 443-453, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002680827>. Acesso em: 23 out. 2024.

GIVIGI, R. C. do N. **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola**. 2007. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa: racionalidad de la accion y racionalizacion social**. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987a. v. 1.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987b.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução de George Spenber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004a.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004b.

HABERMAS, J. “Notas sobre o conceito de ação comunicativa”. [Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury]. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 14, n. 40, p. 5-27, abr. 2015. ISSN 1676-8965. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v.14,%20n.40,%20abril%202015%20completa.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

JESUS, D. M; VIEIRA, A. B; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação Colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggB-Z49hHSggcX96sjj/?format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

JOSLIN, M. A. **A política de inclusão em questão**: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012.

KASSAR, M.C.M. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

MEDEIROS, Alexsandro M. Democracia Deliberativa. **Blog Consciência Política**, 2014. *Online*. Disponível em: <http://www.portalconscienciapolitica.com.br/ciber-democracia/democracia-deliberativa/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

NASCIMENTO, B. do. **Gestores Municipais da Educação Especial e a Política de Educação Inclusiva**. 2015. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

NOGUEIRA, J. de O. **Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial**: constituindo caminhos. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

PEREIRA, A. E. **O papel do superintendente escolar como apoio à gestão das escolas de ensino médio no município de Iguatu-Ceará**. 2013. 82 f. Dissertação. (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: Sonia Lopes Victor; Rogério Drago; José Francisco Chicon. (org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória: Edufes, 2010, v. 1, p. 17-35. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/802/1/livro%20edufes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20de%20crian%C3%A7as%2C%20adolescentes%2C%20jovens%20e%20adultos%20avan%C3%A7os%20e%20desafios.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ROCHA, L. M. da. **A gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba**: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

ZORZAN, S. P. **Gestão de qualidade em educação**: a experienciado programa primeira infância melhor. 2011. 72 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2011.

ZWETSCH, Pamalomid. **Políticas de Educação Inclusiva**: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Capítulo 3

A gestão escolar e os desafios enfrentados a partir da formação continuada: contribuições de um grupo de pesquisa

Bárbara Rebecca Baumgartem França
Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
Flaviane Lopes Siqueira Salles
Gustavo Falcão Santana
DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.3

Introdução

Considerando as reflexões do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2001), que traz a educação como um ato político, nota-se que as políticas desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira, muitas vezes, têm servido aos interesses dominantes, sobrepondo-se aos interesses coletivos e principalmente aos direitos das pessoas com deficiência. O que nos leva a concordar que esses movimentos políticos são resultado de disputas entre “[...] grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção” (Mainardes, 2006, p. 52).

Nesse sentido, concordamos com Habermas ao defender que a construção de uma sociedade de fato democrática perpassa pelo agir comunicativo. No âmbito das políticas, isso significa que precisamos estabelecer diálogos considerando a participação efetiva de quem atua na educação e na sociedade em geral,

há a necessidade de articulação entre a construção de políticas públicas e sua implementação no contexto escolar. Diante dessa questão, advogamos na esteira de Pletsch (2009) que, para além de políticas educacionais direcionadas para inclusão à formação docente, deve ser construídos e socializados saberes que permitam dar suporte teórico e metodológico, abrangendo a complexidade do ensino para a diversidade. Numa tentativa de refutar tal situação e considerar a emancipação enquanto forma de resistência à dominação, diferentes movimentos foram sendo instituídos no campo da pesquisa e do ensino.

Um exemplo encontramos no trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial (Grufopees/CNPq-Ufes), que vem trabalhando, desde 2013, em parceria com as redes de ensino promovendo e instigando processos formativos de natureza crítica. Esses momentos formativos foram capazes de provocar diferentes ações formativas no âmbito das políticas públicas, que resultaram em diversos trabalhos, alvos dessa pesquisa.

Mediante o exercício reflexivo-crítico da razão (Habermas, 2012; 2013), o Grufopees-CNPq/Ufes moveu-se em projetos de pesquisa e extensão, num movimento de resistência, dando mais visibilidade à luta em prol de uma educação na perspectiva inclusiva. Apoiado na construção de conhecimentos a partir do agir comunicativo de Habermas (2012), e motivado pelos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o grupo agrega, aos seus 10 anos de atuação no campo do ensino, pesquisa e extensão, produções voltadas para a gestão e a formação continuada em uma perspectiva inclusiva, que nos instiga a pensar: como a formação continuada pode transpor os desafios que os gestores enfrentam para promover a inclusão no ambiente escolar?

As reflexões em tela objetivam estabelecer discussões sobre formação continuada na perspectiva da inclusão, a partir das contribuições do Grufopees/CNPq-Ufes, de modo a evidenciar a importância da formação dos gestores escolares neste processo. Nesse sentido, apresentaremos um diálogo com as produções bibliográficas do grupo de pesquisa Grufopees/CNPq-Ufes sobre a Formação Continuada na perspectiva da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de modo a evidenciar a importância da formação de gestão escolar, enquanto ferramenta potente para se pensar práticas pedagógicas inclusivas.

1. Reflexões sobre o papel da escola, gestão e formação de professores(as)

A escola tem uma função social. Ela tem sido o espaço e tempo de interações sociais com grande potencial de análise da realidade educacional, social e local. Grandes autores da educação brasileira já sinalizavam a potência do papel da escola em uma sociedade.

Para Michels (2004, p. 406),

[...] a instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. Ao mesmo tempo, ela tem o papel de transformar a sociedade. Segundo Paro (2001, p. 10), não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente, essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante...é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

Ao longo da história da educação brasileira, encontramos permanências históricas sobre a influência da ideologia burguesa dominante em, até mesmo, influenciar, separar e excluir currículos, conteúdos e conhecimentos históricos acumulados pela sociedade. Como argumenta Nóvoa (2017), esses processos, no Brasil, contribuíram para uma separação e hierarquização entre os campos do conhecimento, entre a universidade e a escola, trazendo uma perspectiva de professores enquanto reprodutores do conhecimento elaborado pelas universidades, reproduzindo o domínio de uma lógica tecnicista e praticista ao privilegiar conhecimentos adquiridos de maneira prática, num movimento de desprofissionalização da docência.

Bourdieu e Passeron (1992) já afirmavam que os interesses de grupos e classes dominantes selecionavam os saberes que deveriam ser transmitidos às gerações mais novas (apregoados na escola por meio do currículo prescrito e

do currículo oculto); expressam a maneira muitas vezes desigual pela qual a escola deve organizar-se para atender as diferentes crianças, jovens e adultos.

Desse modo, faz-se necessário pensar na gestão escolar, tendo em vista refletir a construção de uma gestão administrativa, centralizada, burocrática, envolta a papéis, vivida e inclusiva, no sentido de se permitir a fazer com o outro e com os demais.

Na medida em que a gestão escolar é colaborativa e se permite ser atravessada pelo *outro*, os processos de formação continuada também se tornam contribuintes para a transformação e reflexão da prática educativa, de modo que se busque organizar um processo de formação não linear, quantitativo ou técnico do conhecimento já produzido. Um processo com uma escuta sensível (Barbier, 2007), que dialogue com os sujeitos que vivem e praticam o currículo vivido na escola e que proponha a promoção da consciência sobre as situações de opressão presentes no contexto escolar. Nesse sentido, o entendimento comunicativo entre gestores e professores provoca a reciprocidade, indicando uma relação mútua que se expressa no ato de educar.

Para Habermas (2012, p. 49), o entendimento comunicativo, fundamentado nos processos argumentativos, contribui para o processo de fundamentação dos conhecimentos, proporcionando o aprendizado dos sujeitos que dialogam, expõem a críticas seus argumentos, criam propostas passíveis de correção e, sobretudo, vivenciam os problemas próximos das realidades escolares em seus diferentes contextos, podendo identificar equívocos não percebidos e reelaborá-los, buscando sua transformação positiva de modo racional entre os sujeitos de uma comunidade.

Nesse sentido, vislumbra-se um novo caminho para a formação continuada que perpassa pelo diálogo, e não mais por questões técnicas como normalmente acontece, mas revelando a implicação dos envolvidos nos momentos formativos e trazendo a sensibilidade na educação, à qual se refere Barbier (1998), permitindo o aprimoramento da percepção e o desembaraçar-se de preconceitos.

2. Perspectiva teórico-metodológica que fundamenta o estudo

Visando articular um diálogo com os autores das produções, enfatizando o caráter reflexivo e crítico que orientam a perspectiva teórico-metodo-

lógica e filosófica do grupo, busca-se, por meio da pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica,

O reconhecimento de que existe uma polaridade complementar entre sujeito e objeto no processo qualitativo de construção científica leva, por sua vez, à necessidade de um esforço metodológico que garanta a objetivação, ou seja, a produção de uma análise mais sistemática possível e aprofundada e que minimize as incursões do subjetivismo, do achismo e do espontaneísmo (Minayo, 2012, p. 626).

Assim como apresentam Lima e Mioto (2007, p. 44), a compreensão de estudos voltados para a produção de mapeamentos e balanceamentos do conhecimento produzido torna “[...] imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos”.

Tendo em vista o percurso de investigação e o vínculo entre a pesquisa e extensão que orientam um grupo de pesquisa na construção de conhecimentos junto aos gestores de Educação Especial do estado do Espírito Santo. Busca-se investigar de que modo a pesquisa tem sido abordada nas pesquisas do grupo, apontar quais as relações estabelecidas entre os sujeitos e participantes das pesquisas, e a utilização da perspectiva filosófica de Habermas na construção de processos de conhecimento grupais.

Dos caminhos empreendidos para a pesquisa proposta, recorreu-se ao *site Scientific Electronic Library Online* (SciELO), à página do Grupospees /CNPq-Ufes e Currículos Lattes da orientadora e líder do grupo de pesquisa e dos integrantes que fizeram parte do grupo neste percurso, bem como colaboradores das pesquisas desenvolvidas. Para reafirmar os processos de levantamento dessa produção, recorreu-se aos dados apresentados e discutidos por França e Almeida (2022) ao indicarem, na produção do grupo, um quantitativo significativo nos artigos publicados em periódicos, os trabalhos completos publicados em anais de evento e, sobretudo, aos capítulos de livro, reafirmando “[...] o caráter ativo do grupo na variedade de produções e amplitude de conhecimentos sobre formação continuada na perspectiva inclusiva” (França; Almeida, 2022, p. 150).

Levando em consideração a perspectiva das autoras, realizou-se o levantamento da produção, chegando ao seguinte quantitativo:

Tabela 1- Produções do Grufopees/ CNPq-Ufes (2013-2021)

Categoria	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Artigos em periódicos	1	3	7	2	4	4	5	1	2	29
Capítulos de livros	2	1	1	2	5	7	1	6	5	30
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	4	13	5	11	10	13	4	9	1	70
Total	7	17	13	15	19	24	10	16	8	129

Fonte: Produzido pelos autores.

Dos trabalhos encontrados no primeiro momento do levantamento, aponta-se 129 produções, buscando refinar a busca, a partir desse quantitativo, recorreu-se aos meios digitais na tentativa de encontrar os estudos disponíveis on-line. Assim, chegou-se ao quantitativo de 29 produções que discutem sobre a temática da formação continuada na perspectiva inclusiva, que têm como objeto de investigação a formação de gestores escolares.

A partir do quantitativo selecionado, sistematizamos e registramos os dados no instrumento de leitura. Sob a perspectiva de apresentar uma análise a partir de Habermas (2012; 2013), aprofundamos o diálogo sobretudo na concepção teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, recorrendo-se aos estudos de Almeida (2010) e ao instrumento de registro denominado *Quadro Esquemático*, na tentativa de empreender a perspectiva crítica de Habermas, fundamentada nos conceitos de argumento e discurso.

A perspectiva elencada busca, por meio dos atos de fala dos autores das pesquisas, dialogar a fim de evidenciar conhecimentos que se produzem nos processos de pesquisa encontrados. Nesse sentido, nos círculos argumentativos intenciona-se constituir diálogo com os autores pela via do discurso, onde:

[...] os argumentos são levantados sobre os atos de fala dos sujeitos, com vistas a fundamentar pretensões de

validade. No pensamento de Habermas (2003), o discurso é um momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido. Na perspectiva da racionalidade comunicativa, os atos comunicativos assumem pertinência na busca pelo entendimento e pela produção do conhecimento (Almeida, 2010, p. 65).

Para essa organização, buscou-se então evidenciar sobre os modos como as pesquisas têm sido abordadas teórico-metodologicamente, a relação estabelecida entre os sujeitos e participantes, instrumentos de produção e análise de dados, além da organização da perspectiva filosófica de Habermas na construção de processos de conhecimento grupais.

Quadro 1 - Instrumento de leitura

Título	
Autores	
Tipo de documento	

Construção da pergunta

Problema (objetivo)	
Participantes da pesquisa	

Construção da resposta

Nível técnico: instrumentos de coleta, organização e tratamento dos dados	
Nível metodológico: abordagem; processo de pesquisa; tipo de pesquisa-ação	
Pressupostos epistemológicos e filosóficos: Relação sujeito-objeto; formas de abordar o objeto; pretensões de mudança;	
Base teórico-filosófica da pesquisa-ação: a) por que a pesquisa-ação? b) Quais os princípios da pesquisa-ação utilizados para justificar sua escolha?	

Fonte: Adaptado a partir do quadro esquemático elaborado por Almeida (2010, p. 61).

Optou-se por não utilizar o quadro na íntegra devido à limitação do espaço para discutir suficientemente os pontos elencados. Assim como apresentam Almeida *et al.* (2021, no prelo), a perspectiva de análise, fundamentada nos Círculos Argumentativos, estabelecem “[...] espaços de retomada dos momentos para escuta do *outro*, buscando o diálogo com os autores-pesquisadores seja de documentos ou produções científicas”.

3. O diálogo com as produções

A relação sujeito-objeto, sendo um dos problemas centrais na pesquisa qualitativa científica, é de suma importância para as produções do grupo ao longo da década. Com sua crítica à ciência moderna, Edgar Morin (1995) restabelece uma nova forma de pensar o sujeito dentro da pesquisa, trazendo uma contraproposta para entendermos as relações e interrelações existentes entre os sujeitos e o objeto de pesquisa, buscando mostrar como o conhecimento é estabelecido no atrito e contradições que se evidenciam entre o pesquisador e o pesquisado.

O objeto então é considerado como existente apenas no momento em que ele é observado pelo sujeito, é preciso levar em consideração a forma com que o pesquisador olha para o objeto e a forma com que o mesmo se constitui como sujeito que pesquisa, uma vez que é sabido que nos afetamos para com a pesquisa, colocando as concepções sobre o sujeito em suspenso até que o pesquisador consiga entender a lógica do outro, transformando-se por completo, pois agora o sujeito conhece outras lógicas de vida (Merhy, 2014).

Ao longo das produções analisadas, as condições de sujeito-objeto, suas intenções, mostram-se firmes aos princípios do grupo de uma pesquisa qualitativa baseada na pesquisa-ação colaborativa-crítica em “[...] contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação” (Pimenta, 2006, p. 532).

A partir do corpus de análise selecionado (artigos em periódicos, capítulos de livros, trabalhos completos publicados em anais de congressos) no período de 2013-2021, destaca-se que a perspectiva teórico-metodológica em destaque tem sido a pesquisa-ação colaborativo-crítica, assim como se orienta o grupo de pesquisa. Essa perspectiva teórico-metodológica tem alcançado cada vez mais os espaços científicos por meio de pesquisas no campo educacional,

apontando um aumento significativo das produções qualificadas como pesquisa-ação colaborativa na área da Educação Especial entre os anos de 2012-2014 (Souza; Mendes, 2017).

Com isso, percebe-se que a escola tem sido eleita para diferentes estudos e trabalhos que envolvem a gestão escolar, as equipes técnica-pedagógicas, os/as professores/as, alunos e diferentes membros da comunidade escolar, em um movimento coletivo e colaborativo que assume a tarefa de pensar as ações na/para aquele contexto. Esses movimentos, produzidos durante a investigação, revelam não só a colaboração entre pesquisadores e participantes da pesquisa, como a produção de novos modos de implicar-se com as ações desenvolvidas na escola por meio da formação (Jesus, 2008).

Nesse sentido, o pesquisador coletivo, durante o processo de pesquisa, torna-se a alavanca principal para os processos de reflexão grupal, pois, como parte do desafio de formar-se, assume a coparticipação e a responsabilidade de sua própria formação (Jesus, 2008; Barbier, 2007). Nesse processo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica configura-se como uma ação-investigação emancipatória, que vai vincular a teoria educacional e a prática à crítica, construindo novos significados aos saberes daquele contexto.

Não é por acaso que os princípios da pesquisa-ação, aliados à teoria crítica, configuram-se como referencial recorrente nos trabalhos do Grupo Fopees/CNPq-Ufes, que utilizam dessa perspectiva para desenvolver reflexões e potencializar melhorias no acesso e permanência dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento na escola de ensino comum.

A partir dessas considerações, alguns autores argumentam, em suas produções, que a perspectiva teórico-metodológica adotada como a possibilidade de colaboração entre os autores no contexto em que atuam, elaborando assim, propostas para formação continuada, considerando as demandas locais sinalizadas.

Nossa aposta foi no diálogo e na colaboração entre universidade e redes públicas de ensino, pesquisadores da academia e profissionais-pesquisadores do sistema. Como propósito, buscamos constituir processos de pesquisa que procurem superar os limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo; assim, é possível pensar em alunos e professores como sujeitos de conhecimento. Nesse caso, pensando todos os envolvidos como sujeitos que

aprendem, assumimos a perspectiva de pesquisa-ação fundamentada epistemologicamente e metodologicamente enquanto visão política na construção de conhecimentos *com* o outro e não *sobre* o outro (Almeida, 2010).

A pesquisa-ação evidencia-se como perspectiva metodológica assumida nos estudos, em que o referencial teórico dá suporte para que seja um estudo colaborativo e que escute os sujeitos, influenciando os modos como se estabeleceram as relações entre sujeito-objeto e as formas com que se aborda o objeto. Assim, evidenciam os princípios habermasianos:

Um dos desafios na construção de espaços discursivos com os profissionais por meio das entrevistas, nos quais procuramos sustentar nos princípios da teoria do agir comunicativo, diz da necessidade de participação de todos os sujeitos em condição de igualdade no discurso (Carvalho; Almeida; Silva, 2018, p. 24).

Ainda no levantamento realizado, destacamos a interlocução da gestão escolar e formação continuada, que tinha como objetivo que os gestores pudessem vivenciar o processo de organização de sua própria aprendizagem durante a formação continuada: “[...] sobretudo por se constituírem no movimento de autonomia e autoria do próprio grupo, [...] embora pudessem construir projetos individuais, optaram pela construção de políticas públicas em regime de colaboração” (Brito; Almeida, 2020, p. 114).

Evidencia-se, nas análises feitas pelas produções do grupo, um enorme cuidado e atenção com suas relações sujeito-objeto. O aspecto dessas relações na perspectiva teórico-metodológico da pesquisa-ação crítica (utilizada em várias pesquisas do grupo) é importante para a uma ciência mais humana. A pesquisa-ação estabelece que o objeto é um problema concreto, sendo preciso situá-lo em seu espaço, datá-lo em seu tempo e colocá-lo em movimento.

Em contrapartida, o sujeito, como um indagador concreto, deve colocar o pesquisado em dúvida, suspeita, interrogando, questionando e realizando perguntas sobre os fenômenos concretos, para que o pesquisado não seja apenas uma peça imóvel na pesquisa, mas também se torne um pesquisador, por meio do diálogo e discussões com uma pretensão de mudança sempre na intencionalidade do sujeito pesquisador à mudar a realidade busca por diferentes vias presenciais e virtuais, privilegiando a pluralidade individual do objeto em relação às dificuldades de locomoção para os espaços.

No cerne dos grupos, sustentamos processos de constituição de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos de Educação Especial e pesquisadores da universidade, por meio de diálogos presenciais e virtuais [...] problematizamos a relevância da valorização do conhecimento produzido pelos profissionais que investigam suas práticas a partir do lugar instituído como pesquisador (Almeida; Barros; Alves, 2018, p. 1.104).

Desse modo, “refletir com os leitores” vem de uma perspectiva não *unilateralizante* do conhecimento, entendendo o objeto como um ser falante e produtor de conhecimento. Uma tentativa presente de se entender o outro e não excluir os elementos contraditórios e conflituosos com esses indivíduos que possam vir com os diálogos presentes no artigo. Quando os autores evidenciam a prática desses profissionais a partir do lugar instituído como pesquisador, demonstra-se que além de uma concepção de que o pesquisado também se constitui como pesquisador produtor de conhecimento (presente na perspectiva teórica metodológica da pesquisa-ação crítica), uma clara intenção de entender o objeto em seu local de exteriorizações que o pesquisado se mostra, alocando seus próprios interesses e demandas para o grupo (Giroux, 1997).

Assim como se fundamentam as concepções teórico-epistemológicas do grupo, voltados à racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas (2012), buscam, junto dos contextos de pesquisa, realizar processos colaborativos de produção de conhecimento intersubjetivamente partilhados. Na medida em que os sujeitos aprendem sobre a realidade social vivenciada, propõem intervenções ou transformações, seja por meio de práticas pedagógicas inclusivas e/ou políticas de formação com destaque para a formação de grupos.

As pretensões de validade são essenciais na elaboração intersubjetiva orientada a partir de seus fundamentos de inteligibilidade, verdade, veracidade e correção da ação, assim como argumentam os autores:

A partir do processo de construção coletiva e colaborativa entre os profissionais-gestores, em novembro de 2011 os planos de trabalho e projetos de intervenção foram apresentados. Assim, todos ficaram conhecendo e tiveram a oportunidade de analisar cada um dos trabalhos, de um total de 45 (Silva; Almeida; Prederigo, 2020, p. 11).

Acreditando ser de extrema importância a participação de cada um na construção de diálogos para a elabora-

ção do projeto, os secretários presentes firmaram um compromisso com o projeto político. Esse momento revela a consolidação da necessidade de que a documentação – Proposta da Política Pública para Formação Continuada precisa ser oficial, [...] (Alves; Almeida, 2014, p. 409-410, grifo nosso).

Sob as propostas evidenciadas, pode-se perceber as relações estabelecidas entre as concepções de grupo exigidas nos movimentos de espirais cíclicas, os fundamentos que organizam os processos de conhecimento se concretizam em práticas que contribuem para o cotidiano dos sujeitos (Franco, 2010).

Como apresenta Habermas (2012), existem formas de caracterizarmos racionalmente um sujeito que se porta comunicativamente no campo do discurso. Pode-se perceber a elaboração no campo do conhecimento a partir do *discurso teórico*, sendo esse o meio para elaboração e transformação de experiências negativas, tematizando problemáticas que possam ser discutidas. Esse movimento se apresenta por meio da teorização e fundamentação dos grupos de estudo-reflexão, representados a partir do diálogo e comunicação entre os sujeitos do contexto, em que intersubjetivamente os sujeitos produzem conhecimentos. Assim,

O potencial do grupo de estudo-reflexão constituiu-se na elaboração dos projetos políticos de formação continuada, sobretudo por se constituírem no movimento de autonomia e autoria do próprio grupo dos gestores com a colaboração dos pesquisadores da universidade, amigos críticos (Carr; Kemmis, 1988 *apud* Almeida; Cruz, 2018, p. 08).

Percebemos, então, no grupo de estudo-reflexão, um princípio fundante na estratégia de organização do grupo: a colaboração no processo de construção de conhecimento sobre as políticas de formação continuada. No lugar do sujeito/grupo solitário que se debruça sobre seu objeto de investigação ou o seu problema, temos um sujeito/grupo coletivo, isto é, os “amigos-críticos” (Carr; Kemmis, 1988) que buscam o entendimento mútuo, a compreensão de si mesmo, do outro e da realidade.

Já no *discurso prático*, as “correções normativas” permitem aos sujeitos examinarem se as possibilidades argumentadas podem ser válidas para os sujeitos em questão. Esse processo se apresenta quando os autores elencam

a linha analítica do movimento realizado pela pesquisa-ação, bem como a organização e análise dos dados.

Das escolhas teóricas e epistemológicas optamos por sustentar nossa proposta de grupo de estudo-reflexão a partir dos pressupostos de Habermas. Partilhamos de suas ideias quando destaca as funções mediadoras da relação entre a teoria e a prática: [...] (Almeida; Raulino; Alves, 2017, p. 1.106).

Para Demo (2010, p. 31), considerando os processos evidenciados, “Argumentar é um diálogo tipicamente dialético e que, em sua complexidade não linear, exige predicados formais e políticos”. Nesse sentido, o que se enfatizou nos processos formativos evidenciados foi a atenção dada aos sujeitos participantes, sobretudo a partir dos movimentos coletivos, colaborativos e de escuta realizados. A valorização dos sujeitos do contexto trás fidedignidade da necessidade e surgimentos de problemas de pesquisa fundamentados a partir de uma realidade vivida, buscando assim a elaboração de processos formativos com gestores de Educação Especial, voltada a atender interesses reais.

Portanto, entre argumentações contraditórias e processos resolutivos em que o diálogo se faz pertinente e é tomado como aspecto central do movimento de tomada de decisões, nos textos, buscou-se compreender os processos de diálogo elencados de modo que, ao elencar problemáticas e se voltarem para o estabelecimento de consensos, a discordância é natural, tendo em vista que se não existissem, não poderiam ser considerados consensos, mas sim imposição (Demo, 2010).

Considerações finais

Os diálogos tecidos até aqui visam evidenciar a importância da formação continuada em gestão escolar e as contribuições a partir de um grupo de pesquisa, para se pensar práticas pedagógicas inclusivas. Habermas nos auxilia nesse processo reflexivo ao defender que a construção de uma sociedade de fato democrática perpassa pelo agir comunicativo. Em síntese, podemos dizer que a *ação comunicativa* surge como uma interação entre sujeitos, capazes de falar e agir e que estabelecem relações interpessoais, rumo a solução para um problema em comum. No agir comunicativo, a linguagem é utilizada para obter o *entendimento mútuo*, que é diferente da

compreensão do que é dito, implicando na aceitação não só do ato de fala, como de suas consequências (Habermas, 2012).

Nesse sentido, este capítulo trouxe reflexões a partir de um grupo de pesquisa e dos postulados de Habermas, contribuições para o processo de formação de gestores na perspectiva inclusiva, considerando inclusive pesquisas que utilizaram a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica e epistemológica. Esses estudos apontam possibilidades, não como uma perspectiva formativa que irá salvar a educação brasileira, mas uma perspectiva formativa fundamentada na aproximação entre teoria e prática, entre pesquisador e pesquisa. Isso porque, em contexto colaborativo da pesquisa-ação, os estudos revelaram que sua aplicabilidade, no âmbito da gestão educacional, aponta possibilidades por meio das reflexões produzidas no/para o grupo. Reflexões essas capazes de produzir conhecimento sobre os pressupostos da inclusão escolar, da gestão pública e da formação de professores.

Sobretudo, pensar o campo formativo da gestão escolar, revela a necessidade de conceber esses profissionais enquanto intelectuais de sua prática, de articular uma formação fundamentada na pesquisa e na investigação que busque conhecimentos e aperfeiçoamento das dimensões dos sujeitos para que assim, de fato, ele possa transformar seu trabalho em uma ação pública (Nóvoa, 2017). E assim, assegurar o direito a uma educação para todos de forma inclusiva e de qualidade, que procure atingir um desenvolvimento de ações facilitadoras da participação, da cidadania, da liberdade e da emancipação.

Referências

ALMEIDA, M. L. *et al.* **Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo para a produção e análise de dados em estudos sobre pesquisa-ação.** 2021. No prelo.

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

ALMEIDA, M. L.; 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, p. 1098–1118, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10184. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10184>. Acesso em: 27 out. 2024.

ALMEIDA, M. L.; CRUZ, M, O. Formação Continuada De Gestores De Educação Especial Pela Via Da Pesquisa-Ação. *In: 8º Congresso Brasileiro De Educação Especial*, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/formacao-continuada-de-gestores-de-educacao-especial-pela-via-da-pesquisa-acao?lang=pt-br>. Acesso em: 27 out. 2024.

ALMEIDA, M. L.de; 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. de; CAETANO, A. M. (org.). Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 107-128.

ALVES, J. B; ALMEIDA, M. L.A Formação Continuada Na Perspectiva Da Inclusão Escolar: A Superintendência Regional De Educação De Carapina/Es. **Share e Embedi**, p. 101-114, mar. 2017. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-formaao-continuada-na-perspectiva-da-inclusao-escolar-a-superintendencia-regio>. Acesso em: 27 out. 2024.

BARBIER. R. A Escuta sensível na abordagem transversal. *In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRITO, L.; ALMEIDA, M. L. Formação Continuada De Gestores De Educação Especial Pela Via Do Grupo De Estudo-Reflexão. *In: VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 2020. **Anais [...]**. v. 3, n. 3, p. 3-12, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/snee/issue/view/1281> Acesso em: 24 out. 2024.

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

CARVALHO, D. S. de; ALMEIDA, M. L. de; SILVA, N. V. da. Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar: **Tensões e Possibilidades. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, 5(9), 19-36, 2018.

DEMO, P. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 2010.

FRANÇA, B. R. B.; ALMEIDA, M. L. de. Mapeamento da produção científica de um grupo de pesquisa sobre formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: a pesquisa-ação colaborativo-crítica em foco. In: SANTOS, Deivid Alex dos; SILVA, Adilson Tadeu Basquerote; FREITAS, Patrícia Gonçalves de (org.). **Ciência e divulgação científica: desdobramentos, pesquisa e extensão**. Vol. 1. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022. p. 137-154. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/ciencia-e-divulgacao-cientifica-desdobramentos-pesquisa-e-extensao-volume-1>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2015. DOI: 10.17921/2447-8733.2010v11n1p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/816>. Acesso em: 28 out. 2024.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. v. 1, p. 139-159.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 27 out. 2024.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 27 out. 2024.

MERHY, E. E *et al.* “Redes Vivas: multiplicidades girando as existências, sinais da rua. Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde”. **Revista divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 153-164, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902017170017>. Acesso em: 24 out. 2024.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012, p. 621–626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 24 out. 2024.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 24 out. 2024.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 24 out. 2024.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, on-line, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, F. N; ALMEIDA, M. S; PREDERIGO, A. L. Diálogos sobre pesquisa-ação, inclusão escolar e formação continuada na escola. **Revista Estreia diálogos**, v. 5, n. 1, p. 60-77, 2020. Disponível em: https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_e323cce742634b7b866f7239643eaec9.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 279-292, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>. Acesso em: 24 out. 2024.

Capítulo 4

Grupo estudo-reflexão gestão em Educação Especial: movimentos no município da Serra/ES

Lucimara Gonçalves Barros Brito
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane
Mara Rubia dos Reis Fonseca
DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.4

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), ao apresentar a necessidade de formação continuada de professores e de articulação intersetorial na implementação de políticas públicas de Educação Especial, indica a relevância da atuação de profissionais que atuam nos contextos da gestão pública: profissionais da educação que assumem a responsabilidade de gestar a educação de uma rede de ensino nos âmbitos das secretarias de educação, e a quem compete desenvolver e acompanhar a materialização das políticas educacionais inclusivas nas escolas. Desse modo, processos instituídos nas últimas décadas nos contextos internacionais, bem como os preceitos legais em âmbito nacional, passaram a exigir dos estados e municípios a proposição e implementação de políticas

públicas que assegurem a educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial¹ (PAEE) no ensino comum.

Nesse contexto, estudos que analisam esse movimento em municípios brasileiros (Gonçalves, 2008; Caiado; Laplane, 2009; Jesus, 2012) indicam que essa configuração passou a exigir dos gestores das secretarias municipais a condução de políticas públicas garantidoras da educação como direito de todos.

Desse modo, este capítulo pretende contribuir com a produção de conhecimento acerca da formação continuada, a partir de um processo formativo realizado com/por um grupo de gestores públicos de Educação Especial em cenário capixaba. Destaca-se que esse estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado (Brito, 2021) que encontra-se vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees). Este grupo tem se ocupado, desde o ano de 2013, da investigação dos processos de formação continuada de profissionais da educação desencadeados pelos Gestores Públicos de Educação Especial, com foco na análise, no acompanhamento e colaboração no processo de (re)construção e implementação das propostas e ações de formação continuada em municípios do estado do Espírito Santo.

1. Contextualizando o processo: a formação continuada dos gestores públicos da Educação Especial e a pesquisa-ação colaborativo-crítica

Compreendemos que nos encontramos em um tempo histórico em que há uma busca pela formação continuada pautada no dialogismo e na intersubjetividade (Imbernon, 2010), com a participação ativa dos sujeitos — nesse caso, gestores — a fim de mudar a realidade local, ou seja, de possibilitar uma transformação das práticas pedagógicas e, consequentemente, uma educação de qualidade para todos.

Por sua vez, o formato tecnicista ainda se presentifica nas propostas e ações de formação continuada. As formações “sob encomenda”, de cima para baixo, ainda predominam atualmente (Almeida; Barros; Alves, 2018). Nesse sentido, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) chamam nossa atenção para uma

1 Consideramos estudantes público-alvo da Educação Especial aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008).

tendência americana incorporada no contexto brasileiro no que tange aos modos e ações de formação continuada, regidos pelos interesses do mercado. Os autores afirmam que

No Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits educacionais – muitas vezes rotulados como ‘construtivistas’ ou o que estiver mais em moda no momento (Zeichner; Diniz-Pereira, 2009, p. 68).

Na contramão dessa perspectiva, concordamos com Pimenta (2018) quando aponta que a pesquisa-ação tem contribuído para o avanço do conhecimento na área de educação. Nos chama a atenção que a pesquisa-ação “[...] é a perspectiva de que os processos de pesquisa-ação devem se estruturar de forma coletiva e participativa, sempre com a anuência, consentimento e compromissos partilhados coletivamente” (Franco; Betti, 2018, p. 18).

No caso da pesquisa-ação colaborativo-crítica, é importante destacar que a nomenclatura traduz seus significados e modos. É crítica “[...] no sentido de opor-se às disposições sociais erigidas pelo Neoliberalismo [...] e ocorre nas ações intersubjetivas partilhadas entre pesquisadores e participantes.” É colaborativa, pois busca “[...] a aproximação entre sujeito e objeto, assumindo a colaboração como essencial ao processo de intervenção, para descobrir sentidos da realidade” (Almeida; Rocha; Silva, 2018, p. 144).

Salientamos, assim, a potência da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos processos formativos com outra racionalidade de produção de conhecimento, não mais positivista, mas comunicativa (Habermas, 2012), possibilitando a construção de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar por meio da autorreflexão crítica (Almeida, 2010) e, concomitantemente, a sua própria formação. Para tanto, temos investido na constituição de *grupos de estudo-reflexão*, que, na pesquisa-ação, envolve um processo de autorreflexão crítica e coletiva (Carr; Kemmis, 1988) como via para uma formação continuada fundamentada na ação comunicativa (Habermas, 2012), em que os sujeitos encontram as condições necessárias para expor suas ideias, seus questionamentos, tensões e reflexões. Assim, os gestores vão se constituindo em comunidades

críticas de investigadores a partir da autorreflexão organizada (Carr; Kemmis, 1988), por meio da colaboração entre a universidade e a rede de ensino.

Na perspectiva da reflexão crítica (Contreras, 2002), temos apostado na formação profissional pautada na teoria crítica de Habermas (2012, 2013) que pressupõe a racionalidade crítica sobre a racionalidade instrumental, considerando que, a partir da primeira, é possível propor novas/outras possibilidades de formação continuada e romper com o caráter hegemônico da segunda. Concordamos que, desse modo, a formação continuada adquiere uma perspectiva de emancipação humana e possibilita o desenvolvimento de profissionais que analisam sua prática de forma crítica e reflexiva, podendo assumir posturas emancipatórias em seu fazer pedagógico.

Dessa maneira, o processo de formação continuada emergiu das demandas formativas de 10 gestoras de Educação Especial, todas professoras estatutárias do município de Serra-ES, que participaram do curso de extensão, em parceria com o Grufopees, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Nossa ênfase está em analisar o movimento de pesquisa-formação vivido pelas gestoras, no grupo de estudo-reflexão, diante dos desafios e das possibilidades de conceber a formação continuada pautada numa perspectiva crítica que sustente a construção de práticas pedagógicas inclusivas. As reflexões que trazemos são constituídas a partir desse processo de pesquisa-formação.

2. Movimento inicial: levantamento das demandas formativas dos gestores

A aproximação da equipe gestora da Sedu/Serra com o Grufopees se ampliou no ano de 2018, quando a coordenadora e uma assessora da Educação Especial (gestoras) passaram a integrar o Grufopees e a participar, quinzenalmente, dos encontros planejados e mediados pelo grupo. Tais encontros constituíam-se (e ainda se constituem) em momentos de autorreflexão colaborativo-crítica e, portanto, de aprendizagem para todos os gestores envolvidos. Desse modo, as gestoras da Serra observavam movimentos disparados em outros municípios capixabas, pela via da pesquisa-ação, e experienciavam um movimento de grupo de estudo-reflexão (Silva, 2019).

Num primeiro encontro do grupo de pesquisa com gestores de Educação Especial de alguns municípios, em fevereiro de 2019, a coordenadora de Educação Especial demonstrou o interesse em construir, em colaboração com

o Grufopees, um processo de formação continuada na perspectiva inclusiva para outros profissionais da escola, além do professor de Educação Especial, visto que, até então, esse era o único contemplado pelo município com os processos formativos na área. Apontaram, nesse primeiro momento, a demanda de formação continuada para os pedagogos, considerando que esse profissional desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar. As profissionais estavam motivadas a construir uma formação continuada dentro da perspectiva teórico-metodológica adotada pelo Grufopees e buscavam a parceria com o grupo para tal.

Ao passo que buscavam formação para os profissionais da escola, as gestoras apresentavam insatisfação com os possíveis resultados advindos dos processos formativos realizados pela secretaria de educação. Conforme pontua uma delas

Todo mês tem formação e todas as vezes que a gente vai dentro das unidades de ensino para assessorar, infelizmente, a gente tem pouco a pontuar do que de fato os profissionais se apropriaram desse conhecimento e exercem de fato aquilo que nós falamos em todas as formações (Gestora de Educação Especial, transcrição do encontro, 12/07/2019).

Foram realizados mais dois encontros entre coordenação e integrantes do grupo de pesquisa e gestoras da Educação Especial do município em tela. Nesse diálogo, a partir da problematização das demandas, a necessidade de formação continuada dos integrantes da própria equipe gestora foi ganhando foco das discussões e reflexões.

A gente acredita que essa formação deva acontecer contextualizada, essa relação pesquisa e ensino e ação, eu acho que é pequenos grupos, embora nossa demanda seja imensa, a gente sabe que não vai resolver nada com palestra, entendeu? Não vai resolver com formação episódica, não é? A gente pensa mesmo que precisa ser assim, temos que começar a pensar” (Gerente de Formação da rede municipal de ensino, transcrição do encontro, 12/07/2019).

Num terceiro encontro, realizado com toda a equipe gestora e a coordenação do grupo, após momentos de diálogo e escuta sensível (Barbier, 2010), o grupo decidiu pelo investimento na formação continuada da própria equipe.

Elencou como temática inicial o estudo sobre “formação”, considerando que cabe a essa equipe planejar e implementar as políticas de formação continuada dos demais profissionais da educação do município, com vistas à inclusão escolar dos alunos atendidos pela modalidade da Educação Especial.

Nessa etapa inicial, o foco central era o levantamento e a negociação das demandas. Nesse processo de ação-reflexão-ação, todos têm oportunidade de fala e de escuta. Nesses movimentos, os participantes vão colocando em xeque suas crenças, seus saberes, expondo tensões e elaborando questões.

Entendemos que era necessário que a equipe elegeisse como prioridade a formação, daí constituímos a parceria com o Grufopees e com os gestores. Então nesse primeiro momento nós concluímos que era o momento de formalizar o que nas redes focar e decidimos focar na própria formação do próprio grupo de gestores. (...) Então a gente precisou renovar todo o nosso pensamento e ver nossos objetivos para focar nas nossas necessidades naquele momento que era a própria formação dos gestores de educação especial, que hoje é a formação dos dez componentes lá do nosso grupo (Gestora de Educação Especial, transcrição do encontro, 08/10/2020).

Cumpre destacar que cabe à equipe gestora de Educação Especial, dentre outras/muitas atribuições, pensar, planejar e executar as ações no tange à formação continuada dos profissionais da educação, a fim de tornar o sistema educacional municipal inclusivo. Retomamos, desse modo, uma questão que se faz ainda pertinente ao contexto atual: “[...] sob o impacto de tais responsabilidades, pergunta-se: **quem está formando os gestores responsáveis nos sistemas públicos pela realização de tais ações?** (Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015, p. 5, grifos nossos).

Na busca por romper com os modelos tradicionais de formação, pautados na racionalidade técnica, em que os profissionais são geralmente ouvintes e receptores de conhecimento, e assumindo a própria formação como atores e coautores desse processo investigativo, o grupo definiu que iria realizar os encontros, mensalmente, no Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação, no horário de trabalho (às sextas-feiras, das 13:30 às 17:30) em parceria com o Grufopees.

A nossa aposta, como grupo de pesquisa, está no diálogo e na colaboração entre Universidade e Rede de Ensino, pesquisadores da academia e pesquisadores gestores. Desse modo, “[...] temos buscado constituir processos de pesquisa que procurem superar os limites do racionalismo positivista e o relativismo desmedido do pragmatismo” (Almeida, 2010, p. 127) e, nesse processo, vemos a possibilidade de pensarmos os gestores como sujeitos de conhecimento. A partir desse movimento, iniciamos o processo de constituição da formação continuada, numa perspectiva crítica, pela via do grupo de estudo-reflexão.

3. O grupo de estudo-reflexão como possibilidade: uma perspectiva crítica de formação continuada

Os estudos de Almeida (2004; 2010; 2016) nos últimos anos, as pesquisas realizadas pelo Grufopees e por seus integrantes, ao longo dos 10 anos de atuação do grupo, tomam o grupo de estudo-reflexão como estratégia teórico-metodológica para a realização das pesquisas-formação, tendo como perspectiva a inclusão escolar dos alunos PAEE. As dissertações de mestrado de Carvalho (2018); Bento (2018); N. Silva (2019); F. Silva (2019) e artigos científicos (Almeida; Jesus; Cuevas, 2013; Almeida, 2016) têm demonstrado a potência do grupo de estudo-reflexão no que tange à formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial.

O grupo de estudo-reflexão é constituído de um coletivo de pesquisadores externos (da universidade) e pesquisadores participantes (coautores) que lançam mão do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica como princípios norteadores de todos os dispositivos e estratégias, constituindo-se como um grupo autorreflexivo, comprometido em organizar suas ações: organização dos processos de conscientização e de aprendizagem do grupo; reflexão crítica de conceitos e concepções; aprofundamento teórico por meio do estudo e da reflexão (Almeida, 2016), tendo como perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a autorreflexão organizada (Carr; Kemmis. 1987) e as funções mediadoras entre teoria e prática (Habermas, 2000).

Cumprir destacar que as bases desse grupo estão alicerçadas na teoria crítica (Habermas 2012, 2013) e na construção de conhecimento com o outro, possibilitando espaços de diálogo e de aprendizagem mútua, constituindo-se numa perspectiva crítica de formação continuada que tem como objetivo a transformação das práticas pedagógicas e a emancipação humana. Como aponta

a gestora, o movimento do grupo vai possibilitando a construção de uma formação que possibilita a reflexão-crítica e a participação de todos, sem nenhuma reserva. As temáticas estudadas, quem faz a mediação, quando e onde acontecerão os encontros do grupo, bem como a avaliação e reflexão sobre o processo são passos dados coletivamente, com todo o grupo.

Os textos encaminhados, os textos trabalhados eu acho muito significativo porque não foram textos trazidos, mas foram textos sugeridos e que nós juntos pensamos ser viável estudar aquele texto diante do nosso contexto formativo, então ajudou muito, o texto veio contribuir com essa prática (Gestora da Educação Especial, transcrição do 6º encontro, 10/12/2019).

Eu acho que as necessidades também mexem com o grupo e retorna isso para o próprio grupo. O currículo é definido por nós, mas com um apoio da mediação pois a gente está no início mesmo, nós estamos no começo [...] E aí a gente decide... e muito com a mediação dos integrantes do Grufopees. E agora vamos começar nós mesmas a distribuir essas mediações, nos próximos encontros (Gestora da Educação Especial, transcrição de um espaço discursivo, na Ufes, 12/09/2019).

A relação estabelecida entre os integrantes é horizontalizada, não havendo uma hierarquia instituída. Todos são considerados sujeitos de conhecimento que, na medida em que as relações intersubjetivas vão se estabelecendo, por meio do diálogo e da reflexão, os interesses vão se tornando coletivos e o grupo vai se movendo em direção a um interesse comum que, nesse caso, trata-se da formação continuada das gestoras, numa perspectiva crítica de formação.

É importante, assim, que tudo que está sendo proposto foi construído com o grupo né, não foi algo imposto, não é? Então, no nosso primeiro encontro, nós construímos o que a gente queria estudar, o que a gente queria aprofundar. Era política? Era formação? Deu vários tópicos que a gente falou “não! A gente nesse momento precisa aprofundar em formação”. E eu acho interessante disso que vocês falaram dessa construção coletiva de buscar aí o que a gente realmente quer, e foi muito importante e que continue assim! (Gestora de Educação Especial, transcrição do 3º encontro, 23/08/2019.)

Nessa perspectiva, foram realizados seis encontros do Grupo no decorrer de 2019, cujas ações, temáticas, participantes, mediação e local de realização apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Encontros Formativos do Grupo de Estudo-Reflexão – 2019

ENCONTRO	TEMÁTICAS/AÇÕES	PARTICIPANTES	MEDIAÇÃO
1º encontro 12-07-2019	Apresentação e levantamento de demandas do/ pelo grupo	Equipe gestora de EE, subsecretária pedagógica e gerente de formação da Sedu-Serra/ES Líder do GrufopeesUfes, mestrandas PPMGPE e Grufopees-Ufes	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida
2º encontro 26-07-2019	“A pesquisa de educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação” (Diniz-Pereira, 2011).	Pesquisadora externa: Mestranda e Graduanda (Iniciação Científica)	Pesquisadoras externas
3º encontro 23-08-2019	Concepções de Formação; Espirais cíclicas: reflexão, avaliação e replanejamento.	Equipe gestora de EE, Mestranda e Graduanda (Iniciação Científica)	Pesquisadora externa
4º encontro 27-09-2019	“Formação Continuada: Desafios e possibilidades na formação continuada de profissionais da Educação: A trajetória de um grupo de estudo-reflexão” (Mariangela Lima de Almeida)	Mestrandas PPMGPE/ Grufopees, Equipe gestora de EE, Subsecretária Pedagógica e Gerente de Formação	Pesquisadoras co-autoras
5º encontro 06-12-2019	“A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para inclusão escolar” (Fernanda Nunes da Silva)	Mestrandas PPMGPE/ Grufopees e Equipe gestora de EE.	Pesquisadoras externas
6º encontro 10-12-2019	Reflexão sobre o processo e organização da aprendizagem: avaliação, reflexão, planejamento, ação.	Coordenadora do Grufopees, Equipe gestora de EE e pesquisadora PPMGPE/ Grufopees	Pesquisadora externa

Fonte: Brito (2021), p. 139, adaptado.

Na medida em que o grupo se reunia no município, as gestoras participavam de outros movimentos na universidade, estreitando, gradativamente, os laços com a academia, num movimento de pertencimento e formação: assistiram a defesas de mestrado e de doutorado, e participaram de visita técnica junto ao Grufopees, à Universidade do Minho, em Braga – Portugal, apresentando trabalho e mediando uma seção de comunicação oral no 2º Congresso da Rede Lusófona de Pesquisa-ação Estreiadialogos, em outubro de 2019.

4. A perspectiva crítica: funções mediadoras da relação teoria e prática

Na medida em que vão se constituindo como grupo, o interesse individual, aos poucos, passa a dar lugar ao interesse coletivo, num processo cíclico de reflexão-ação-reflexão. Os participantes buscam trazer à tona concepções que muitas vezes estão ocultas à consciência e impossibilitam mudança. Conforme uma delas aponta, “[...] veio a preocupação de fortalecer a equipe enquanto concepção, qual é a concepção [de formação] desta equipe?” (Gestora de Educação Especial, transcrição do 1º encontro, 12/07/2019).

Carr e Kemmis (1988) denominam essa ação de busca por mudança de concepções de elaboração de teoremas críticos, que se constitui na primeira função mediadora da relação teoria e prática (Habermas, 2013). A partir desses teoremas, o processo de aprendizagem do grupo é organizado por todos que, por meio do aprofundamento teórico no diálogo com a reflexão crítica da prática vivida, produzem conhecimento. Esse movimento consiste na segunda função mediadora: organização dos processos de conscientização ou da aprendizagem (Habermas, 2013). Como sinaliza uma das gestoras:

O grupo de estudos nos impulsiona a ler, estudar e a cada leitura nos instiga a buscar novos conhecimentos que fundamentam a prática vivida. Este movimento formativo despertou o desejo de novas buscas, de voltar a estudar, de formalizar os meus pensamentos e ações [...]. As contribuições manifestadas acrescentam/apoiam meu desenvolvimento. Através do nosso envolvimento e participação pode-se perceber mudanças de concepção que surgem nos depoimentos, e pessoalmente posso afirmar que apresento atualmente uma fundamentação um pouco mais sólida no que se refere à pesquisa-ação, obtida por meio da leitura, estudos e

reflexão. Sinto esse crescimento não só pessoal, mas de todas as colegas, e é muito bom perceber que juntas colaboramos para essas mudanças (Gestora de Educação Especial, transcrição autorreflexão individual, 4º encontro, 27/09/2024).

Aos poucos, as participantes vão tomando consciência e demonstrando a importância que os encontros — e tudo o que eles envolvem — têm para o grupo. Como afirmam as gestoras,

O grande desafio é não parar, a gente não pode parar. O movimento acontece e continua [...]. No primeiro dia de encontro foi aquele apavoramento, eu saí da sala e falei que esse tempo era para estudar. [...] E então, no dia 27, eu vou colocar a plaquinha lá: “estamos em formação”. Então quando a gente está estudando, a transformação daquilo que foi estudado, traz um retorno para a gente mesma. E a gente vai se constituindo enquanto grupo (Gestora de Educação Especial, transcrição de um espaço discursivo, na Ufes, 12/09/2019).

São momentos de reflexões críticas que possibilitaram revermos nossas práticas, aperfeiçoar o que vem acontecendo de positivo e recomeçar quando necessário (Gestora de Educação Especial, transcrição autorreflexão individual, 4º encontro, 27/09/2024).

A troca de experiências, escuta do outro, nos leva a uma composição coletiva que muito vai contribuir para a construção desta nova concepção de formação continuada [...]. Com a ampliação destes momentos temos a certeza de estar contribuindo com a política de formação do município (Gestora de Educação Especial, transcrição do 6º encontro, 10/12/2019).

O grupo de estudo-reflexão consiste, assim, em uma estratégia de organização da ação e da aprendizagem (Habermas, 2012, 2013). A partir do momento em que os integrantes colocam em evidência a insatisfação com os modelos técnicos e práticos de formação continuada (Diniz-Pereira, 2009), buscam outro modo de formação que se baseia na racionalidade crítica, que favorece a reflexão crítica e a emancipação dos sujeitos.

O conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um kit de técnicas ou de ferramentas para a produ-

ção de aprendizagem. [...] Carr e Kemmis, em sua análise, afirmam que a pesquisa é a palavra-chave, os professores adotando uma perspectiva de projeto criam oportunidades que relatam sua experiência e permitem planejar a sua própria aprendizagem (Diniz-Pereira, 2009, p. 67).

Os apontamentos feitos pelas gestoras nos fornecem pistas para os indícios de mudança que esse processo formativo tem desencadeado. O interesse em continuar com os encontros formativos revela o fortalecimento do grupo e, em certa medida, sua autonomia. Percebemos que as gestoras vão se assumindo como autoras de sua própria formação.

Almejo, assim, que os encontros de estudo-reflexão se mantenham, **seja com a colaboração do Grufopees, seja com a própria equipe, mas que não deixemos que as demandas/ações corriqueiras/cotidianas nos “atropele” e enfraqueça os nossos processos formativos.** Que tenhamos tempo, discernimento e força política para implementarmos no município uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Gestora de Educação Especial, transcrição autorreflexão individual, 4º encontro, 27/09/2024, grifos nossos).

Nós somos esse grupo que vivemos a educação especial da Serra e os profissionais da Ufes, do Grufopees, são os agentes externos que nos ajuda a pensar, a estudar, a ter um olhar mais crítico. Então, a gente precisa se emancipar. **Esse grupo aqui está se constituindo, buscando o quê? Emancipação. Vai chegar o momento em que a gente não vai precisar do auxílio da Ufes, a gente vai ter autonomia e vai haver uma mudança em nós** (Gestora de Educação Especial, transcrição do 4º encontro, 26/09/2029, grifos nossos).

Em fevereiro de 2020, realizamos o 1º encontro com a mediação da coordenação do Grufopees, na Ufes. Tivemos como objetivo realizar reflexão e planejamento das ações para o decorrer do ano. A continuidade dos encontros do grupo de estudo-reflexão, bem como a possibilidade de realizar a formação continuada nessa perspectiva com os pedagogos da rede municipal de ensino era um dos objetivos.

Nós vamos recomençar o nosso grupo de gestores quando e aquele processo que estava previsto com os peda-

gogos quando? Para a gente se organizar em termos de datas (...) é por isso que a gente experimentou isso com vocês, dentro da nossa metodologia de formação, pela via dos grupos, que é onde, quem está implicado, não está fazendo a formação, mas está elaborando e reelaborando a formação. Então, esse é um outro lugar... digamos assim... para que possamos levar isso para os pedagogos (Coordenadora do Grufopees, transcrição do 6º encontro, 10/12/2024).

No mês de março, o isolamento social imposto pelo contexto de pandemia mundial (Covid-19) pegou a todos de surpresa. Num cenário totalmente improvável, com aulas presenciais suspensas e todos em suas casas, os encontros do grupo continuaram via plataforma digital. Apesar de todos os limites impostos, percebemos a potência do grupo enquanto comunidade autocrítica e consciente de seus objetivos. De maneira improvável, considerando o contexto, o grupo realizou mais cinco encontros em 2020, demonstrando a relevância do grupo para a formação e planejamento das ações num momento de extrema necessidade para a equipe gestora.

Esses percursos formativos são um modo de a gente resistir à essa política que tem tentado fragmentar, despotencializar [...]. Eu não estou dizendo de uma política municipal, estou falando de uma política geral, sobre o ponto de vista das políticas públicas e que nem sempre contribuem para a política de inclusão. Então esses modos que contribuem para o coletivo, eles são modos de resistência, no nosso caso modos de resistir, não é? Diante das demandas da educação inclusiva. Então, sob o ponto de vista do projeto e daquilo que afeta o percurso formativo da secretaria tem contribuído muito (Gestora de Educação Especial, transcrição do encontro realizado em 18/02/2020).

Os encontros formativos do grupo de estudo-reflexão, organizado no ano de 2020, contribuiu com o processo de fortalecimento das gestoras de Educação Especial e, conseqüentemente, na busca pela construção de um processo formativo crítico e reflexivo, além de fortalecer a equipe a partir de uma postura dialógica na construção de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva no município.

Considerações finais

A proposta de formação continuada aqui apresentada pauta-se numa perspectiva crítica de formação, pela via do grupo de estudo-reflexão. As análises realizadas apontam para a construção de um processo formativo que possibilita aos envolvidos da condução da luta política — terceiro elemento da relação teoria e prática (Habermas, 2013) —, que podemos considerar como a transformação das práticas, cujo objetivo principal é a emancipação humana. É possível vislumbrar indícios de mudança, que não se encerram com esse processo formativo, mas atravessam o espaçotempo da pesquisa, tornando-se um processo contínuo. Conforme aponta a gestora líder da equipe:

Eu vou falar por mim e os outros também vão responder. Esse envolvimento com o grupo [...] eu consigo ver isso, mas o outro consegue ver isso muito mais em mim e, por isso, que eu vou falar com os outros também, porque às vezes vocês não conseguem ver, mas eu consigo visualizar isso. A gente consegue ter uma firmeza! Eu consigo me ver lá no início, quando eu assumi a coordenação na época com uma postura de insegurança, uma postura de medo e com esse fortalecimento, desse processo formativo e contato com os outros municípios, com todo mundo, eu me sinto mais segura, mais firme, com todo esse conhecimento, porque conhecimento é poder, né? Então com esses conhecimentos que eu venho adquirindo, eu vejo essa mudança enquanto gestora e coordenando essa nossa equipe. O Grufopees ele me trouxe isso e eu vejo isso também na equipe [...] quando a gente vai para a prática do assessoramento, e vamos pontuar nessa questão do assessoramento, vamos com mais propriedade do que se está falando e isso é através do estudo. Então, vem contribuindo com esse processo aí da postura profissional mesmo, fortalecimento dessa postura (Gestora de Educação Especial, transcrição do 5º encontro realizado em 06/12/2019).

Num movimento das espirais cíclicas da pesquisa-ação que envolvem ação-reflexão-ação, o grupo vai se constituindo como comunidade autocrítica e nos fornece pistas, firmando o grupo de estudo-reflexão como novos modos e possibilidades de conceber a formação continuada de profissionais da educação.

Referências

- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016. v. 1., p. 169-190.
- ALMEIDA, M. L. de; 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. de; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em Educação Especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 107-128.
- ALMEIDA, M. L. de; 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. p. 101-126. v. 1.
- ALMEIDA, M. L. de; ROCHA, M. L.; SILVA, R. R. e. A Formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. In: JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Gestão da educação especial**: pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação – ES, 2012. p. 141-160.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2010.
- BENTO, M. J. C. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. 2018. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- CAIADO, K. R. M.; A. L. F. LAPLANE. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>. Acesso em: 12 out. 2019.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. A pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, mai./ago. 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Loyola, 2018. p. 15-24.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

IMBERNON, F. **Formação Continuada de Professores**. Artmed. Porto Alegre, 2010.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de; PANTALEÃO, Edson; ALMEIDA, Mariangela Lima. Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial: Políticas Locais para a Inclusão Escolar. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, Arizona, Estados Unidos v. 23, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389058>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial na educação básica; análise de matrículas em um município paulista. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-Ufes**, Vitória, v. 19, p. 39-48, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7454/5234/17006>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 725-743, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363NjPwQ7K3SH-qjwrSkm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANCHEZ-GAMBOA, S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da Educação Básica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 265-280, 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2339>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

SILVA, N. V. **A gestão Educação Especial e a formação continuada da rede municipal de ensino Marataízes/ES**: A pesquisa-ação em foco. 2019. 283 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

Capítulo 5

O percurso para construção da política pública de Educação Especial em Marataízes/ES

Maria José Carvalho Bento

Nazareth Vidal da Silva

Márcia Cristina Ribeiro de Souza Lyrio

Marilda Machado de Paula Furtado

Renata Rocha Grola Lovatti

DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.5

Introdução

A preocupação com educação é uma premissa comum nos governos e organizações mundiais. Observa-se na continuidade das ações que decisões internacionais norteiam leis e diretrizes em todas as nações, a partir da Conferência de Jomtien, em março de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Desse modo, o foco na Educação Especial e Inclusiva levou o mundo globalizado a seguir a Declaração de Salamanca de 1994 — Resolução das Nações Unidas — que trata dos princípios, política e prática, reafirmando que “[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comuni-

dades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (ONU, 1994).

Afirma Rodrigues (2019, s/p), refletindo sobre os 25 anos da Declaração de Salamanca, que “[...] não há dúvida que está na ordem do dia e nunca dispusemos de tantas e tão boas experiências e nunca soubemos tanto sobre o que é necessário para que essas experiências possam ser generalizadas”.

O Brasil, país signatário, determinou em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2001a). Em 2008, elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente até o presente.

Dentro das atribuições de estados e municípios brasileiros, o Espírito Santo, através da Secretaria de Estado da Educação – Sedu/ES, orientou o atendimento da modalidade de Educação Especial no Espírito Santo em 2010, criando, através da Resolução 2.152/2010, os Centros de Atendimento Educacional Especializado, delegando às Superintendências Regionais a execução e acompanhamento diretivo dos municípios a elas jurisdicionado. Nesse cenário, os municípios elaboram em suas competências políticas públicas visando atender aos munícipes conforme a legislação.

Assim, este capítulo, com foco na Educação Especial, apresenta pesquisa com profissionais da educação de Marataízes em parceria com a Ufes para propor política pública de Educação Especial sob perspectiva inclusiva. Tal política foi necessária, pois o município, por meio do Edital 01/2014, efetivou 24 professores especialistas.

Para as ações de construção do documento que propõe a política pública para a Rede Municipal de Ensino de Marataízes, aplicamos os aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica alicerçada por Barbier (2007) e Carr e Kemmis (1988), a teoria do agir comunicativo de Habermas (2012) e pressupostos habermasianos, evidenciando as funções mediadoras da relação teoria e prática, o discurso e a argumentação nos encontros de estudo-reflexão dos grupos formados para a constituição do documento.

Este texto organiza-se em quatro seções. A primeira, introdutória, contextualiza brevemente políticas que estabeleceram a Educação Especial

nos diversos âmbitos. A seção seguinte, teórica, apresenta as políticas que norteiam a Educação Especial. Na sequência, apresenta-se o método desta pesquisa, as ações e formações que demandaram do contexto para discutirem-se os resultados e análises. Por fim, constam as considerações finais, seguidas das referências devidas.

1. Política pública de Educação Especial na perspectiva da inclusão: contribuições

O cenário das políticas públicas no Brasil emerge de ações das categorias de classe e de muita luta social, após a transição do autoritarismo para democracia, entre o final dos anos 70 e a primeira metade dos anos 80. A expressão política pública, como definimos hoje, chegou ao Brasil no final da década de 1990, depois de quase 30 anos de já consolidada nas áreas governamentais, administração pública, ciência política, nas demais ciências humanas e sociais, nas décadas de 1960 e 1970 em outros países (Spink; Burgos, 2019).

Conceituar política pública é navegar por diversas esferas, pois há muitas definições. Buscamos em Souza (2002) a mais próxima da adotada nesta pesquisa — “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (Souza, 2002, p. 5).

Agum, Riscado e Menezes (2015), em análise conceitual sobre a definição de política pública, afirmam que a discussão abrange espectro amplo de temas e buscam em alguns autores as contribuições teóricas da temática, pois, ao longo de décadas, o conceito sofreu ressignificações, sendo arriscado assumir uma definição. E concluem que: “[...] além disso, nos permite compreender, também, o motivo pelo qual algumas políticas públicas são implementadas e outras nunca são concretizadas” (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 40).

A construção de políticas públicas permeia diretrizes de governos, e tornar tal sistema ação democrática requer constructos que

[...] contribuiriam para a edificação de teorias mais abrangentes quanto para orientar decisões de gestores públicos na escolha de desenhos institucionais que levem em conta os contextos de implementação e de seus efeitos conjuntos no alcance dos objetivos esperados (Gomes, 2019 p. 42).

Assim, políticas públicas educacionais devem conjugar dois propósitos das ações governamentais: produção de serviços públicos e de mudanças e avaliação de impactos, de modos que o objetivo qualifique o ensino público e a gestão alcance autonomia (Vieira, 2007).

Referente à Educação Especial, essa é descrita como “[...] o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 9). Já enquanto modalidade de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996, ela é “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (Brasil, 1996, art. 58), contemplando os educandos que possuem necessidades próprias e diferentes das dos demais, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, solicitando metodologias educacionais específicas, recursos pedagógicos adaptados propiciando a apropriação dos conhecimentos oferecidos pela escola.

Nesse contexto, Educação Especial é modalidade de ensino perpassando todos os níveis, etapas e modalidades da Educação (Básica e Superior), evidenciando crescente democratização do ensino que proporcionou criar diversos dispositivos legais para o acesso à educação a todos os cidadãos, sem distinção, nas instituições de ensino brasileiras.

Segue-se o cotejo dos principais textos, em ordem cronológica, que refletem a evolução ou retrocesso legal das normativas políticas sobre a Educação Especial:

Quadro 1 - Legislações (continua)

Número	Descrição	Objetivo
Lei 4.024/61	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN	Aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
Lei 5.692/71	altera a LDBEN de 1961	Define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”

Quadro 1 - Legislações (conclusão)

Constituição Federal– 1988	“Constituição Cidadã”	O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
LDBEN n.9394/96	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional	Define e regula a organização da educação brasileira com base nos princípios constitucionais. Com o Capítulo V exclusivo para a Educação Especial.
Resolução CNE/CEB 2/2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Normatiza a educação básica de alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais”, em todos seus níveis e modalidades.
Lei 10.172/2001	Plano Nacional de Educação	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional 2010-2020 - aprovado em 2014.
Lei 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
PNEEPEI/2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Elaborada pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria 555/2007, prorrogada pela Portaria 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
Lei 13.005/14	Plano Nacional de Educação	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de 2014 a 2024.
Lei 13.146, de 06/07/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Decreto 10.502 de 30/09/2020	Política Nacional de Educação Especial	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ressalta-se, no quadro acima, o Decreto 10.502, que visava incentivar a separação das salas de aula e das escolas para crianças com deficiência. Mediada retrógrada que historicamente fez escolas “comuns” não aceitarem pessoas

com deficiência, revogada em 1º janeiro de 2023, pelo Decreto 11.370, sob anuência de diversas entidades que representam as pessoas com deficiência.

Assim, corroborando com Kassir (2022, p. 23), que afirma que “As políticas de Educação Especial no Brasil parecem ter se caracterizado, até o momento, mais como políticas de um determinado governo do que uma política de Estado”, mesmo considerando alguns avanços e vitórias para a sociedade em geral nas legislações, para as pessoas com deficiência, as decisões legais necessitam de suas presenças — “nada sobre nós, sem nós!” (Sasaki, 2007).

2. Percurso teórico-metodológico: a mediação ancorada na relação teoria e prática

Tomam-se conceitos norteadores da teoria da ação comunicativa com embasamento teórico, epistêmico e foco na racionalidade dos indivíduos mediados pela linguagem e comunicatividade, construção racional envolvendo o objetivo, o subjetivo e o social. Para Habermas (1984, p. 17),

[...] podemos dizer que as ações reguladas normativamente, as auto apresentações expressivas, e as expressões valorativas suplementam os atos de fala conativos na constituição de uma prática comunicativa que, contra um pano de fundo de um mundo-da-vida, é orientada para alcançar, sustentar e renovar o consenso - e, na verdade, um consenso que se baseia no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validades criticáveis. A racionalidade inerente a esta prática é mostrada no fato de que um acordo alcançado comunicativamente deve ser baseado no final em razões. E a racionalidade daqueles que participam dessa prática comunicativa é determinada pelo fato de que, se necessário, podem, sob circunstâncias convenientes, fornecer razões para suas expressões.

Pela ótica da produção do conhecimento, a racionalidade técnica e positivista “[...] postula um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas” (Franco, 2016, p. 112), evidenciando dicotomia teoria e prática e desconexão entre sujeitos. Mas, segundo perspectiva crítica, fundamentada na teoria crítica habermasiana, buscam-se objetivos emancipatórios por meio da razão.

Assim, Habermas (1987), propondo outra racionalidade, a comunicativa, vislumbra “[...] a integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e de luta política desenvolvidos por grupos com o objetivo de sua própria emancipação” (Franco, 2016, p. 114).

Ancoradas nesses constructos habermasianos, também as regras do discurso em Habermas (1989) assumem o compromisso de mediação para que todos os participantes tenham oportunidade de fala e argumentem, buscando entendimentos e consensos provisórios. Procuramos assim construir com os participantes da pesquisa argumentos sobre os atos de fala, visando fundamentar pretensões de validade, considerando ser o discurso momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido (Habermas, 2003).

O estudo busca sustentação na pesquisa qualitativa, fundamenta-se nos estudos de Carr e Kemmis (1988) e Barbier (2007), para a dinâmica da pesquisa-ação, assumindo a aceção crítica, compreendendo-a como “[...] forma de indagação autorreflexiva que empreendem os participantes de situações sociais para melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações em que acontecem” (Carr; Kemmis, 1988, p. 174, tradução nossa).

O processo de pesquisa, sobretudo na proposição dos grupos de estudo-reflexão, também está respaldado nas funções mediadoras da relação teoria e prática (Habermas, 2013). Assim, adotam-se as ideias desse pressuposto habermasiano, considerando que a

[...] mediação entre teoria e práxis pode ser esclarecida apenas se, de início, considerarmos conjuntamente três funções que podem ser medidas com base em diferentes critérios: a formação e o aperfeiçoamento de **teoremas críticos** que resistem aos discursos científicos; além disso, a **organização de processos de esclarecimento** em que tais teoremas podem ser aplicados e comprovados de uma maneira peculiar na dissolução de processos de reflexão em determinados grupos destinatários; e, finalmente, a escolha de estratégias mais adequadas, a solução de questões táticas e a **condução da luta política**. Trata-se de enunciados verdadeiros, na primeira dimensão; de discernimentos verossímeis,

na segunda; e de decisões prudentes, na terceira (Haber-
bermas, 2013, p. 69, grifos nossos).

Desse modo, no desenrolar dos processos que culminou na elaboração da proposta de política pública de Educação Especial, na formação e aperfeiçoamento dos teoremas críticos, os pesquisadores e os autores dos contextos apontaram os desafios e tensões existentes na relação teoria e prática. Posteriormente a essa ação, organizaram-se os processos de esclarecimento, quando os envolvidos planejaram o que e como estudariam.

Por fim, na condução da luta política, apresentam-se as ações planejadas, organizadas e realizadas. O processo aconteceu de diferentes modos, perpassando alguns grupos de estudo-reflexão constituídos, como: o Grepus (Grupo de estudo-reflexão e planejamento Ufes e Semed); o Grepmeei (Grupo de Estudos e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva); o Grupo Sistematizador e o Grupo de estudo-formação (Curso de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de Marataízes), até chegar à elaboração da proposta de política pública de Educação Especial.

A pesquisa, desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Rede Municipal de Ensino de Marataízes, envolveu 9.714 estudantes matriculados, sendo 180 público-alvo da Educação Especial e 676 professores (Inep, 2018).

Os participantes da Rede Municipal de Ensino foram a equipe gestora da educação (gestora de educação especial, gestora de planejamento e projetos governamentais, gestora da coordenação pedagógica), os secretários de educação,¹ diretores, pedagogos, professores regentes e especialistas, e na universidade a coordenadora do Grufopees/CNPq-Ufes, estudantes da graduação e pós-graduação, professores doutores da universidade e de outras redes municipais de ensino integrantes do grupo de pesquisa.

Os dados foram produzidos de setembro de 2017 a dezembro de 2019, com ações semanais em alguns momentos, quinzenais em outros, adotando, enquan-

1 Durante a pesquisa, houve troca de Secretários. Assim, a Secretária de Educação esteve na gestão no começo da pesquisa; no meio do processo, entrou o Secretário de Educação, e no final a Secretária de Educação retornou e continuou. Destacamos que esses participantes, mesmo não participando de todos os encontros, estavam implicados diretamente no processo.

to instrumento de registros, o diário de campo, e gravadores para os momentos de planejamento, reuniões, grupos de estudo-reflexão e formação.

Portanto, o percurso para construção da política pública para Educação Especial, nesta pesquisa, adota viés coletivo, colaborativo, reflexivo, formativo, normativo, com produção de conhecimentos e saberes emancipatórios.

3. Sobreparar e analisar o percurso

A construção da política pública de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva para Marataízes iniciou com as três gestoras da educação municipal procurando a Ufes para promover palestras formativas para seus profissionais.

Desse movimento, surgiu a parceria Secretaria Municipal de Educação e o Grufopees/CNPq-Ufes (Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial), que, através de projetos de pesquisa e extensão, visa analisar e colaborar para se concretizarem os processos formativos de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial – PAEE em contextos capixabas (redes municipal e estadual de ensino), pela via da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada, compreender os processos e concepções relacionados à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa, considerando sua educabilidade em contextos nacionais e internacionais.

Posteriormente às intenções, no movimento da formação e o aperfeiçoamento dos teoremas críticos (Habermas, 2013), as gestoras foram instigadas a levantar as demandas e os anseios referentes à Educação Especial e à formação continuada para os profissionais da rede e apresentar proposta para atendê-las. Foi organizado um *Grupo de Escuta* com 236 participantes que, em nove encontros, discutiram a partir da seguinte configuração e pauta (Quadro 2).

Quadro 2 – Grupos de Escuta: encontros realizados

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

Fonte: Arquivos da pesquisa Grufopees/CNPq-Ufes.

O levantamento das demandas da Rede Municipal de Marataízes originou o grupo denominado Grupo Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes – Grepus, esse composto por participantes-colaboradores-autores diretos no processo de pesquisa (Quadro 3).

Quadro 3 – Grupo Estudo-Reflexão Semed-Marataízes e Ufes

Participantes	Quantitativo
Coordenadora do Grufopees/CNPq-Ufes	1
Mestranda	2
Graduanda	1
Equipe gestora da Educação (Gestora de Educação Especial, Gestora de Planejamento e Projetos Governamentais, Gestora da Coordenação Pedagógica).	3
Secretário de Educação Municipal	1

Fonte: Arquivos da pesquisa Grufopees/CNPq-Ufes.

O Grepus, no período de organização dos processos de esclarecimento (Habermas, 2013), organizou/executou as tratativas para todo o percurso da pesquisa. Assim, debruçou-se sobre as demanda e anseios produzidos na escuta aos profissionais da rede, o que suscitou muita discussão no Grupo Estudo-Reflexão, para socializar e definir ações futuras, considerando a singularidade e a iniciativa de execução partirem da própria necessidade dos gestores em direcionar as ações da formação do município sustentadas na teoria e prática, evidenciada na fala da Gestora: “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” (Reunião do Grepus em 05/06/2018).

Desse modo, o Grepus, determinado na participação e contribuição do material coletado na escuta, busca em Barbier (2007) o respaldo de que a escuta sensível promove trocas entre quem fala e quem ouve, de que os sujeitos envolvidos fortalecem suas relações e, ao conhecer o outro, conhecem a si mesmos.

Em continuidade e atendendo aos anseios dos profissionais da Rede Municipal de Ensino durante a organização dos processos de esclarecimento (Habermas, 2013), cogita-se estudo-formação para atender demanda reprimida da rede, porque não ofertava formação continuada à Rede Municipal de Ensino desde 2016. Assim, a primeira formação embasou-se 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).

O Grupo estudo-formação 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 de formação continuada, com a participação de 56 profissionais, 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.

No último encontro do Grupo Estudo-Formação, foi organizado I Seminário de Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2018, para apresentação dos trabalhos finais. Para tanto, os participantes confeccionaram pôsteres acadêmicos, a partir dos projetos de intervenção elaborados, com temas referentes à modalidade da Educação Especial que mostravam as necessidades observadas em seus locais de atuação.

A partir do estudo-reflexão, houve necessidade de nova abordagem para as demandas apontadas, pois, segundo Barbier (2007), somos movidos por diferentes interesses individuais, dados os múltiplos momentos pessoais e profissionais

que vivenciamos. Ao longo da pesquisa, expor os argumentos no discurso, buscando alguns consensos provisórios (Habermas, 2012), possibilitou, na autorreflexão crítica, desenvolver ações colaborativas, mediadas por saberes não individualizados, mas partilhados, culminando na criação de outro grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisa de Marataízes da Educação Escolar Inclusiva – Grepmeei, que iniciou a elaboração da “Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para o município de Marataízes – ES” e o Curso de Extensão de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de Marataízes.

O Curso de Extensão foi fruto do projeto de extensão “Formação Continuada de Profissionais no estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial”, que pretendeu colaborar para a formação de profissionais da educação, em especial professores, na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino), pela via da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada.

O Grepmeei constituiu-se de 25 profissionais da Rede Municipal de Ensino (três gestoras da Semed, duas mestrandas, duas professores regentes, sete professores especialistas, duas diretoras, cinco técnicos da Semed, uma graduanda e bolsista de iniciação científica, e a coordenadora do Grufopees/CNPq-Ufes). Em cinco encontros, realizaram-se leituras, exposições, debates, aprofundamentos e discussões sobre o objeto em estudo e sua elaboração. As ações do Grepmeei enfatizaram o processo que se constituiu espaço de autorreflexão em três âmbitos: individual, colaborativo e crítico, mediante processos de reflexão no próprio grupo (Carr; Kemmis, 1986), e conduzimos a organização de outros grupos.

Oriundo do Grepmeei, pelas condições apontadas nos encontros, buscando sistematizar e escrever a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar para o município de Marataízes/ES, foi instituído pelo próprio grupo durante os encontros um subgrupo intitulado Grupo Sistematizador, com nove participantes: as três gestoras, as duas mestrandas, a graduanda e 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.

Todos os encontros dos grupos foram em horário de serviço e se constituíram em momentos de planejamento, debates, discussão e definição metodoló-

gica. Desse modo, para a produção escrita, foram instituídos trios para aprofundamento de cada subtítulo dos capítulos, conforme agenda definida pelos envolvidos, em encontro com o Grupo Sistematizador.

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

Assim, a parceria realizada entre Grupospees/CNPq-Ufes e Semed suscitou mudanças e avanços na forma de conceber pesquisa, sua abrangência social e a construção de conhecimento para formação continuada de profissionais da educação na Rede Municipal de Ensino de Marataízes. Os grupos estudo-reflexão instituídos no percurso desta pesquisa corroboram com argumento de Habermas (2003 apud Koury p. 33), quando expõe que na

[...] 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.

Reflexões como as apresentadas aqui nos ajudam a compreender como processos formativos se constituem a partir de viés comunicativo e reflexivo, em que pesquisadores acadêmicos e pesquisadores dos contextos em colaboração, a partir de interesses individuais e coletivos no processo de planejamento, ação, observação e reflexão (Carr; Kemmis, 1988), desenvolvem políticas públicas, formação de profissionais da educação, articulado à Educação Especial e às práticas pedagógicas visando à emancipação dos envolvidos e ao direito à educação dos estudantes PAEE.

Por fim, no que tange à Educação Especial no município, analisa-se que o processo fomentado proporcionou impactos, desafios e possibilidades para a elaboração da política pública que contemplasse a modalidade, pois concordamos existirem, na elaboração e implementação das políticas públicas, sobretudo nas educacionais, três contextos principais: “[...]”

o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (Ball; Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 50), ou o prescrito e as ações, e, dependendo do viés político, interesse e concepção de educação do gestor, os rumos das propostas para educação variam.

Considerações finais

Na pesquisa com profissionais da educação de Marataízes em parceria com a Ufes para propor política pública de Educação Especial, adotando conceitos habermasianos do agir comunicativo e a metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica, observamos que a construção e produção de conhecimento pode ser mediada entre acadêmicos e profissionais da educação em colaboração.

Essa experiência, de quase um ano, mostrou profissionais da escola pouco preparados para lidar com esses estudantes, e o quanto a colaboração/parceria entre o professor regente e o professor especialista é frágil. Tal constatação aguçou ainda mais nosso interesse em contribuir para a gestão da educação quanto à escolarização desse estudante, visando garantir, além de sua permanência na escola, educação de qualidade.

Vimos também quão desafiadora é a pesquisa-ação colaborativo-crítica, considerando os processos e pressupostos dessa abordagem metodológica. Assim, o percurso do grupo de estudo-reflexão aponta caminho animador, fortalecido pela colaboração entre pares, conforme Almeida (2010, p. 175): “[...] um processo que leve os participantes a desenvolverem um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las”. E ainda, com visão social ampla de associar as instituições públicas em prol de sociedade mais justa, considerando “[...] a importância da universidade como espaço público nesse fluxo, em seu papel de uma instituição parceira que tem muito para contribuir e pensar sobre a formação com/para o coletivo” (Almeida; Bento; Silva, 2019, p. 13).

As políticas públicas procuram facilitar a vida social, o bem-comum da população, visando resolver problemas públicos, cabendo a cada cidadão refletir sobre e exigir seu cumprimento. Em qualquer área de atuação, “[...] o processo da política deliberativa constitui o âmago do processo democrático” (Habermas, 2003, p. 18).

Referências

- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2015. ISSN: 2318-8499. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L. de; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. da. Formação continuada de professores: colaboração entre rede de ensino municipal e universidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2504>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- ALMEIDA, M. L. de; SILVA, R. R. E.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão na perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Política e Gestão Educacional**, [on-line], v. 21, p. 1098-1118, 2017.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica 2018.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1730859897/decreto-11370-23>. Acesso em: 18 jan. 2019.

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

CARR, W.; KEMMIS, S. Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. In: CARR, W.; KEMMIS, S. **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%Blanza. Acesso em: 10 jan. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução nº 2.152, de 7 de janeiro de 2010.** Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, p. 23-26, 26 fev. 2010.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação crítica: possibilidades para a compreensão e transformação da prática pedagógica. **Revista Estreia Diálogos**, Braga, v. 1, n. 2, p. 111-127, dez. 2016. Disponível em: <https://www.estreiadialogos.com/n2>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In: LOTTA G. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019. p. 39-65.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Carmargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

KASSAR, M. de C. M. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 jan. 2023.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. “Jürgen Habermas e a teoria do agir comunicativo: breves notas introdutórias”. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 14, n. 40, p. 29-37, abr. 2015. ISSN 1676-8965. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v.14,%20n.40,%20abril%202015%20completa.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/122>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: 25 anos depois de Salamanca. **Conselho Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf. Acesso: 17 out. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: conceitos, tipologias e sub-áreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães em dezembro de 2002. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

SPINK, P. K.; BURGOS, F. Os limites da abordagem de implementação: vulnerabilidade urbana a partir do outro lado da rua. In: LOTTA, G. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 99- 125.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 24 out. 2024.

Capítulo 6

Inclusão escolar e formação continuada: entre os documentos legais e os profissionais da escola

Fernanda Nunes da Silva
Damila Soares de Carvalho
DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.6

Introdução

Neste capítulo, refletimos sobre aspectos gerais do processo de inclusão escolar no contexto do município da Serra/ES, relacionando documentos municipais com concepções e práticas apresentadas por profissionais de uma escola municipal de Ensino Fundamental, buscando compreender como a inclusão escolar vai sendo instituída e materializada no contexto da escola.

Produzimos, para isso, um diálogo entre os documentos oficiais que regem a Educação Especial na rede municipal da Serra e as vozes dos profissionais da escola, construindo, desse modo, um espaço discursivo (Carvalho, 2018; Silva, 2019), no qual sejam considerados tanto os argumentos da política prescrita quanto os da política em ação, aquela que se efetiva “no chão da escola”. Tal espaço discursivo sustenta-se no conceito de discurso de Habermas (1989 *apud* Carvalho, 2018), no qual os sujeitos capazes de fala e ação expõem seus argumentos buscando entendimentos mútuos e consensos provisórios, baseados num reconhecimento intersubjetivo. Segundo Almeida

(2010), as opiniões expostas durante o discurso podem ser transformadas em conhecimento e seus participantes vão, com isso, constituindo-se atores-agentes de conhecimento a partir do mundo vivido, algo que pode contribuir na construção de práticas e de escolas inclusivas.

Os dados aqui analisados à luz da teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012) foram produzidos a partir de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica junto à escola supracitada e seus profissionais, sendo registrados em diário de campo e/ou gravações de áudio, tendo como estratégias principais: a observação participante, narrativas escritas por professores, questionários semiabertos e entrevistas semiestruturadas realizada com profissionais da escola e documentos legais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu).

1. O processo de inclusão escolar pelos discursos dos documentos legais e dos profissionais da escola: das políticas prescritas às políticas em ação

Num primeiro momento, interessa-nos conhecer o que dizem os documentos legais municipais sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) e quais são as principais orientações que subsidiam as práticas pedagógicas. Partimos, para tanto, dos discursos contidos nos documentos legais e encontramos na “Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” (Serra, 2008) algumas pistas valiosas:

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

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

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

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

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

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

O conhecimento e a prática educativa assumem, nessa visão, as suas dimensões ética e política, sendo o maior desafio “[...] relacionar os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e de aprender” (Serra, 2008, p. 14). Essa é

uma forma crítica de conceber o conhecimento, que em muito se aproxima de uma racionalidade comunicativa tal como temos em Habermas (2012). Essa análise é fortalecida pelo próprio processo de construção do referido documento, que se deu via participação/colaboração de profissionais da educação da rede de ensino, instaurando, assim, uma outra possibilidade de produção de conhecimento e de produção de políticas educacionais para o município.

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

Além de endossar direitos como a dupla matrícula, garantindo o AEE como atendimento de ordem complementar ou suplementar com locus prioritário na sala de recursos multifuncionais da própria escola, o documento apresenta algumas orientações explícitas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no município. Coloca-se o laudo médico como exigência para o AEE, podendo ser provisoriamente substituído por uma avaliação, respaldada por relatórios, da equipe escolar e da equipe da Secretaria Municipal de Educação (Sedu), até que se tenha o laudo médico. Há também orientações quanto ao uso da sala de recursos multifuncionais, definida para uso exclusivo do AEE no contraturno escolar.

Destaca-se, também, a necessidade de a Educação Especial e o AEE comporem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, ainda, a exigência de articulação entre o professor de Educação Especial e o professor de sala de aula comum. Os objetivos do AEE elencados no artigo 12º da Resolução 193/2014 denotam essa exigência de articulação com o ensino comum:

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

- II. **Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular** e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública Municipal de Ensino da Serra;
- III. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV. Assegurar condições aos estudantes público-alvo da Educação Especial para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Serra, 2014, grifos nossos).

No ano de 2016, cerca de 20 anos após a criação do setor de Educação Especial na Sedu, publica-se o documento intitulado *Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES – Somos todos iguais na diferença* (Serra, 2016a), regulamentado pela Resolução CMES nº 195/2016 (Serra, 2016b). Esse documento visa “[...] nortear as ações pedagógicas dos profissionais [...] com finalidade de garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes PAEE” (Serra, 2016a, p. 3).

Nessas diretrizes, encontram-se o histórico da Educação Especial e seu público-alvo, as atribuições da Sedu/Serra e dos profissionais da escola, além de orientações relativas ao currículo e a avaliação dos alunos PAEE, ao AEE e às áreas de deficiências (intelectual/mental), surdez/deficiência auditiva, deficiência visual/baixa visão e altas habilidades/superdotação. Há ainda itens específicos que abordam o papel da família, a formação continuada e as ações intersetoriais entre Secretarias Municipais. O documento enfatiza a importância na articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, que emerge como responsabilidade de diferentes profissionais da escola: diretor, pedagogo, professor de sala comum, além do próprio professor de Educação Especial. Ao diretor escolar cabe

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

De acordo com essas diretrizes, o pedagogo também tem o mesmo papel de articulador, devendo ainda planejar, juntamente com outros profissionais

envolvidos, desde o diagnóstico inicial do aluno PAEE até as estratégias e metodologias a serem utilizadas, acompanhando e avaliando tanto o desenvolvimento dos estudantes, quanto dos professores de sala comum e de Educação Especial.

O professor de sala comum, por sua vez, “[...] deve mediar os processos de construção do conhecimento, por meio de um ambiente agradável e sem discriminação, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa tanto do ponto de vista educativo, quanto do ponto de vista social” (Serra, 2016a, p. 18). São ainda atribuições desse profissional:

- a. Realizar planejamentos de diagnóstico inicial, baseado em relatórios de anos anteriores, elaborando um plano de ensino que contemple adequações curriculares e estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos PAEE;
- b. Planejar e executar suas aulas, bem como produzir materiais pedagógicos favorecedores da aprendizagem, sempre em parceria com professor de Educação Especial e pedagogo;
- c. Avaliar permanentemente o aluno PAEE e a necessidade de recursos pedagógicos para a sala de aula e/ou outros ambientes escolares;
- d. Promover a participação autônoma desses alunos nas diferentes atividades diárias; e “[...] participar de formações, cursos, seminários, palestras e outras atividades promovidas pela escola, Secretaria Municipal de Educação ou outras entidades, visando ao aprimoramento do seu trabalho junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial” (Serra, 2016a, p. 19).

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

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes Público-alvo da Educação Especial;

- II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes na sala de recursos multifuncionais;
- III. 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;
- IV. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- V. **Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;**
- VI. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
- VII. **Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares.**

É interessante notar que o professor de Educação Especial possui atribuições ligadas ao turno e ao contraturno de matrícula do PAEE, indicando a existência de um AEE de contraturno e do trabalho colaborativo articulado ao contexto do ensino comum. Essa questão é explicitada em outra parte do texto, que afirma a possibilidade de adequações curriculares desenvolvidas no “[...] **ensino colaborativo, entre professores de sala regular e professores da Educação Especial**, ponto essencial na consolidação de um currículo flexível e inclusivo” (Serra, 2016a, p. 26, grifo nosso).

Consideramos essa pontuação bastante pertinente, pois concordamos com Matos e Mendes (2015) quando afirmam que as práticas colaborativas “[...] precisam ser incentivadas por diretrizes claras ao nível das políticas, a fim de que os atores escolares comprometam-se com elas e superem o isolamento profissional docente e a fragmentação das redes relacionais na escola” (Matos; Mendes, 2015, p. 13).

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

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

O documento afirma que tal apoio oferecido pelo cuidador pode contribuir para a permanência dos alunos PAEE nas escolas, acrescentando outras funções desse profissional, dentre as quais destacamos:

- a. “[...] atuar como elo entre o estudante cuidado, a família e a equipe da escola”;
- b. “[...] auxiliar nas atividades extraclasse, recreativas e escolares de acordo com as orientações da equipe técnico-pedagógica e do professor de Educação Especial” e,
- c. “[...] acompanhar outras situações que se fizerem necessárias para realização das atividades cotidianas do estudante com deficiência durante a permanência na escola” (Serra, 2016a, p. 21).

Entendemos que tais atribuições também revelam a necessidade de colaboração entre os diferentes profissionais da escola. Ao monitor de Educação Especial (estagiário), por sua vez, cabe “[...] auxiliar no processo de inclusão e dar suporte na realização das atividades escolares junto ao estudante público-alvo da Educação Especial” (Serra, 2016a, p. 21-22), ajudando “[...] os professores de sala regular que atuam junto a esses estudantes. Desse modo, a atuação do monitor deve estar sob orientação dos professores de sala regular, professores especializados e pedagogos” (Serra, 2016a, p. 22-23), ressaltando-se, de forma contundente, o caráter de aprendiz desse monitor/estagiário.

Acreditamos que a colaboração vai sendo apontada como uma possibilidade de viabilização da inclusão escolar dos alunos PAEE nas escolas municipais, uma vez que todos os três documentos municipais que versam sobre

a Educação Especial apontam para a necessidade de articulação entre a modalidade e o ensino comum, via parcerias entre os profissionais que atuam diretamente com esse alunado. Entendemos que essa é uma premissa quando se tem como compromisso a inclusão escolar dos alunos PAEE, pois concebemos o processo inclusivo a partir da tríade acesso, permanência e aprendizagem (Brasil, 2008a).

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

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

Todavia, o referido documento não especifica como tais parcerias serão efetivadas, nem as ações possíveis de serem praticadas no âmbito das escolas ou do sistema de ensino, deixando a cargo da Sedu “[...] definir com as Secretarias do município e demais Secretarias de Educação, as estratégias específicas de cooperação entre as mesmas para gestão do cuidado com os estudantes identificados” (Serra, 2016a, p. 14). Essa atribuição também consta como responsabilidade do professor de Educação Especial, conforme já explicitado anteriormente.

Os discursos presentes nas legislações da Serra/ES seguem, portanto, o contexto legislativo nacional, evidenciando que o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE passa pela matrícula, permanência e aprendizagem de conhecimentos comuns a todos (Brasil, 2008a), o que pode se dar em diferentes espaços e tempos da escola, exigindo articulação entre o AEE e o ensino comum. Nesse sentido, a inclusão escolar é assumida como um processo coletivo, cuja responsabilidade é compartilhada por todos os profissionais da escola.

Ao mesmo tempo, concordamos com Magalhães (2013, p. 33, grifo nosso) que a

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

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como os professores, demais profissionais e apoios vêm atuando no processo de escolarização dos alunos PAEE, ou seja, como o processo de inclusão escolar previsto nas legislações vem se materializando na escola. A escola tem feito a articulação, prevista nos documentos legais, entre o ensino comum e o especializado? A colaboração entre os profissionais tem sido uma aposta para a construção de práticas pedagógicas inclusivas? O que nos dizem os profissionais da escola sobre o processo de inclusão escolar?

Nossas reflexões acerca das questões postas partem dos apontamentos e das demandas indicadas pelos próprios profissionais imersos no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, no primeiro questionário semiaberto aplicado. A esse conjunto de informações somam-se outras provenientes das entrevistas e dos diálogos mantidos durante o processo de pesquisa em campo.

2. Os profissionais da escola e suas demandas

Diante da legalização publicada, torna-se relevante discutirmos sobre como os profissionais da educação no município da Serra/ES veem às normas postas e como as interpretam nos seus espaços de atuação escolar. Entre as demandas apresentadas pelos profissionais da escola, abordaremos, nesse texto, dois pontos: o apoio de profissionais e de serviços da saúde e apoio/participação da família. Os profissionais indicaram que tal demanda apontam a ausência de “*apoio de profissionais da saúde para acompanhamento/tratamento médico*”, outros citam os “*laudos médicos*” como necessários para o trabalho pedagógico e há ainda os que indicam a “*falta de medicação*” como um complicador para o desenvolvimento escolar dos alunos PAEE.

Torna-se relevante refletir sobre as concepções nas quais essas demandas se sustentam, pois, em alguns casos, a inclusão escolar dos alunos PAEE pode

estar sendo pensada prioritariamente por meio de critérios clínicos, assistencialistas e/ou terapêuticos, em detrimento do aspecto pedagógico. E essas visões não permeiam apenas os olhares e pensamentos, mas também, e principalmente, as práticas pedagógicas na escola. Quando é assim,

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

A supremacia do paradigma clínico-terapêutico na área educacional está atrelada à própria história da escola e da produção de conhecimentos, tendo suas raízes no positivismo, fruto da racionalidade instrumental. Por esse prisma, enfatizam-se as deficiências e não as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, as práticas pedagógicas tendem a perpetuar o histórico caráter seletivo e excludente da escola (Almeida, 2009; Patto, 1999; Santos; Martínez, 2016).

Concordamos com Santos e Martínez (2016, p. 264), quando afirmam que tais práticas segregativas são desfavoráveis “[...] ao enfrentamento dos desafios impostos por uma educação identificada com o paradigma inclusivo [...]”, pois, ao perpetuar uma cultura escolar seletiva e excludente, tendem a “[...] desvalorizar saberes, desqualificar distintos processos de construção do conhecimento e negar formas inusitadas de expressar a aprendizagem, confirmando, portanto, ausência de conhecimento” (Santos; Martínez, 2016, p. 262).

Desse modo, encontramos, em alguns escritos, uma valorização da área da saúde e a consequente desvalorização da área educacional, como ilustrado no trecho a seguir, no qual uma professora ressalta a necessidade de um profissional da área da saúde para trabalhar com os alunos PAEE: “*Falta de profissional (fonoaudiólogo, psicólogo) para trabalhar com esse aluno [PAEE]*” (Professora de sala comum, questionário semiaberto).

Chama a nossa atenção o termo “aluno”, intrínseco ao ambiente escolar ou, no mínimo, a um processo de ensino-aprendizagem, está diretamente ligado, na frase citada, à atuação de profissionais da saúde, como fonoaudiólogo e/ou

psicólogo. Um trabalho desenvolvido para/com um aluno não seria um trabalho exclusivamente docente?

Acreditamos ser indispensável demarcar a escola como um espaço pedagógico e, portanto, focado no direito de aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles PAEE. Não se trata, aqui, de uma oposição entre a saúde e a educação, mas de uma reflexão acerca da sublimação dos aspectos pedagógicos por aspectos de cunho clínico-terapêutico que, em nossa visão, acabam por ofuscar o papel fundamental da escola: o processo de produção de conhecimentos.

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

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

Essa fala apresenta uma contradição na medida em que a professora defende um serviço médico, nas palavras dela, oferecido pela APAE, porque a escola não alcançou o objetivo de alfabetizar o aluno, cuja coordenação motora, também não desenvolvida, dificulta o uso do lápis. Aspectos de ordem pedagógica e clínica parecem se misturar nesse discurso.

Concepção semelhante é expressa por outra professora que, em sua fala, sublima o caráter fundamentalmente pedagógico da escola e da Educação Especial: “Aqui [na escola] eles vão vir só por vir. Eu acho que talvez lá [na APAE] tenha um apoio maior porque nesses lugares tem médicos, psicólogos. Não tem, na APAE? Fonoaudiólogo? Porque aqui não tem isso. Vai vir só por vir” (Professora Regente).

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

Destacam, ainda, que muitas queixas relacionadas aos alunos PAEE geram culpabilização dos alunos, quando, na realidade,

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

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

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

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

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

Ao contrário do prescrito nos documentos legais, as diferenças dos alunos nem sempre são valorizadas e, por vezes, busca-se superá-las e/ou mudá-las. Sob essa ótica, a partir das relações e das práticas pedagógicas, a diferença de um aluno PAEE pode ser transformada em uma desigualdade, pois, conforme Sacristán (2002, p. 14): “A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais.”

Almeida (2010) nos adverte que a inclusão se coloca como um movimento que exige a retomada de princípios esquecidos pelo homem ao longo da história, como a valorização de cada pessoa e das diferenças individuais e a possibilidade de aprendizagem por meio da cooperação.

A teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012) contribui nesse sentido, na medida em que, ao recuperar o sentido crítico inerente à razão humana, vislumbra um processo de evolução social sustentado em processos comunicativos de aprendizagem individuais e coletivos.

Habermas nos apresenta, ainda, a possibilidade de mudança e de construção de uma sociedade mais justa, pois concebe que, por meio de interações mediadas pela linguagem, constrói-se de maneira recíproca a sociedade, a cultura e a identidade (Bannell, 2003).

Sendo assim, acreditamos na possibilidade de construção de uma escola democrática e inclusiva, fomentada pelas relações intersubjetivas entre alunos e professores, num processo contínuo de aprendizagem e mudanças: “A escola, como lugar privilegiado de construção de subjetividades coletivas singulares, tem fortes instrumentos capazes de destruir as concepções tradicionais sobre as diferenças e abrir-se a todos os indivíduos” (Almeida, 2010, p. 20).

A defesa do caráter pedagógico da escola não impede de afirmarmos a relevância de outros serviços para o desenvolvimento dos alunos PAEE e a necessidade de articulação entre diferentes setores e secretarias, por exemplo, encontra sustentação tanto nas Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES – Somos todos iguais na diferença (Serra, 2016a), como já apresentado, quanto na literatura acadêmica, conforme posto por Prieto (2002, p. 50), quando nos diz que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos, muitas vezes, requerem [...] serviços oferecidos pelas Secretarias de Saúde, Bem-Estar Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transporte e outras”.

Os profissionais da escola também indicam a necessidade de parcerias com outras áreas, algo que, embora previsto nos documentos legais do município, ainda não é praticado ou ao menos percebido pela escola, conforme demonstram alguns trechos de entrevistas:

Professora de sala comum: *Então eu acredito que a gente tinha que ter parcerias, não só assim, olha esse aluno aparentemente tem problema, mas: “— Oh, pai! Tem que levar para o médico!” Porque [a família] não fez nada e a gente vai aguardar... A gente pode aguardar isso uns 10 anos e não acontecer. Enfim, se tivesse parceria onde a gente pudesse deixar as novas situações para que... “Olha, pai, você tem que procurar... procura o médico tal, horário tal.” Se o município disponibilizasse isso, talvez a gente teria uma outra visão nessa área, uma outra forma de ajudar essas crianças, né? (Entrevista).*

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

Tais falas sinalizam para a outra demanda apontada pelos profissionais da escola: apoio/participação da família. Notamos que a valorização da área da saúde é uma questão tão forte que perpassa até mesmo outras reivindicações dos profissionais, como percebemos aqui. Dos profissionais que citaram tal demanda, quatro deles fazem uma relação direta entre o apoio familiar e os serviços da área da saúde, conforme demonstram os trechos a seguir, retirados dos questionários semiabertos:

A conscientização da família e da escola sobre a importância da criança ter um laudo para ser auxiliado de acordo com suas necessidades e limitações (Professora de sala comum, questionário semiaberto).

Falta de responsabilidade da família em dar regularmente a medicação para a criança (Professora de sala comum, questionário semiaberto).

Falta de comprometimento da família, às vezes, por não dar o medicamento correto (Professora regente, questionário semiaberto).

Falta de apoio da família, por não fazer o acompanhamento médico (Professora regente, questionário semiaberto).

Os trechos evidenciados anteriormente chamam atenção para responsabilidade das famílias, com ações que devem ser desenvolvidas diariamente. Assim, posteriormente abordaremos de maneira mais direcionada tais questões.

3. A interação família-escola

O liame entre a educação e a sociedade mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação familiar (valores individuais), ou seja, entre a organização da própria família com os objetivos da escola (Picanço, 2012). Interagir de forma a atender as necessidades apresentadas pelos estudantes é um dever da escola, mas cabe à família o acompanhamento e orientação do estudante no contexto de suas especialidades.

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

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

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

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

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

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

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

Coloca-se, assim, a preeminência da abertura ao diálogo com o outro, seja ele outro professor, outro aluno ou outra família. Como possibilidade para esse diálogo, Célio Sobrinho (2009) apresenta a Constituição de Fóruns de Famílias como um espaço em que escola e família possam construir uma outra relação pautada, sobretudo, na colaboração.

A relação família-escola parece se constituir numa perspectiva clínica e não comunicativa, culminando na culpabilização das famílias. É preciso considerar que questões comportamentais como indisciplina, desmotivação e desinteresse podem ser respostas dos alunos às práticas pedagógicas que, paulatinamente, os condenam ao fracasso e à exclusão (Magalhães, 2013). Destaca-se, assim, a

necessidade da afetividade e da criação de um vínculo com esses estudantes, num processo de conquista e de mediação pedagógica que, como tal, rompe a resistência do aluno ao projeto de ensino (Meirieu, 2005).

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

*Tem que ter ajuda né, tem que ter ajuda de um profissional da saúde, de um **estagiário, de um profissional da educação especial**, tem que ter ajuda da família, **do pedagogo, porque não adianta, o professor sozinho não vai dar conta** (Professora de sala comum, Entrevista, grifos nossos).*

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

Maior empenho pedagógico para unir sala de aula [professora de sala comum] e colaborativo [professora de Educação Especial] (Professora de sala comum, questionário).

Falta de união da equipe pedagógica. A convivência e a aprendizagem da diversidade (Professora de educação especial, questionário).

A palavra “união”, presente nas escritas de duas profissionais, demonstra um isolamento da Educação Especial e, ao mesmo tempo, indica o desejo de mudança que, para se efetivar, requer atenção da equipe pedagógica. A colaboração emerge, então, concomitantemente, como um desafio e como uma potência para a inclusão escolar.

Pensamos que, além de trabalhar com os alunos PAEE, o professor de Educação Especial precisa se constituir em um articulador de práticas pedagógicas inclusivas (Magalhães, 2013). Desse modo, estabelecer relações colaborativas com os outros profissionais é uma exigência já prevista pelas próprias legislações da Serra.

Assim, vislumbrando a construção de uma escola inclusiva, percebemos o potencial da racionalidade comunicativa (Habermas, 2012), por ela privilegiar

a comunicação e a construção de conhecimentos com o outro, favorecendo, assim, a participação de todos, contribuindo para uma escola mais democrática e, portanto, para a inclusão do outro (Habermas, 2002), particularmente os alunos PAEE.

Considerações finais

Os discursos presentes nas legislações da Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES seguem o que está determinado em diferentes documentos nacionais e internacionais, evidenciando as etapas do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, bem como a necessidade de articulação dos diferentes atores do contexto, assumindo a inclusão como um processo coletivo e de responsabilidade compartilhada.

No que tange à escuta dos profissionais da escola, deparamo-nos com demandas apresentadas que reforçam a necessidade de um trabalho colaborativo para que a inclusão escolar desse público seja realizada em sua totalidade, deixando claro que esse não é um trabalho isolado dos professores especialistas.

É necessário políticas públicas que pensem a articulação entre os demais setores e a necessidade de acolhida/parceria com as famílias e que visam a construção da escola inclusiva e estudantes com autonomia a partir de suas especialidades educativas.

Referências

- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. Que bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. (org.). **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória: GM, 2009. p. 11-22.
- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALVES, E. P.; CÉLIO SOBRINHO, R. Escolarização de alunos com deficiência e as interrelações família, escola e gestores públicos da educação especial. **Revista Educação Especial** [on-line], v. 27, p. 171-184, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8592/pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BANNELL, R. I. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORGES, D. C. P.; SOUZA, M. A. C. A prática avaliativa com alunos que apresentam deficiência: um movimento possível no cotidiano escolar. In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012. p. 171-194.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

CÉLIO SOBRINHO, R. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de família de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CÉLIO SOBRINHO, R. *et al.* Escola, família e educação especial: a processualidade das relações em contextos brasileiro e mexicano. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 9-38, 2019. Disponível em: <https://portaltainacan.funarte.gov.br/periodicos/escola-familia-e-educacao-especial-a-processualidade-das-relacoes-em-contextos-brasileiro-e-mexicano/>. Acesso em: 23 out. 2024.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MAGALHÃES, R. R. B. P. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (org.). **Educação Especial no cenário brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 31-43.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDMMc3C-N8n5yg/>. Acesso em: 23 out. 2024.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. São Paulo: Artmed, 2005.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família**: as suas implicações no processo de ensino aprendizagem. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-60.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et al.* (org.). **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/>. Acesso em: 23 out. 2024.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CMES nº 193/2014**. Serra: Semed, CME, 2014.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a educação especial da rede municipal de ensino da Serra/ES**. Serra: Semed, 2016a.

SERRA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CMES n. 195/2016**. Aprova as Diretrizes para a educação especial da rede municipal de ensino da Serra/ES e dá outras providências. Serra, 2016b.

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

SOARES, M. T. N. **Currículo escolar e a inclusão de estudantes com deficiência**: diálogos com uma escola pública. 2015. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

Capítulo 7

Impactos da formação continuada nas ações políticas dos gestores públicos de Educação Especial do estado do Espírito Santo

Islene da Silva Vieira

Joziane Jaske Buss

Vanize Espíndula

DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.7

Introdução

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

Nessa perspectiva inclusiva, para garantir o direito dos estudantes PAEE, ressaltamos a necessidade de formação dos profissionais da educação, destacando o importante papel do gestor de Educação Especial que precisa compreender sobre as informações do sistema de ensino “[...] tanto no quesito

material e de equipamento, entre outros componentes, quanto aos seus profissionais” (Prieto, 2007, p. 87).

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

Assim, buscamos compreender de que modo o Grupo de Pesquisa Formação Pesquisa-Ação e Gestão da Educação Especial (Grufopees), que vem se dedicando à formação de gestores públicos da Educação Especial, podem contribuir com as ações implementadas por esses profissionais no estado do Espírito Santo. Interessa-nos compreender: quais impactos de um processo de formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica nas ações dos gestores públicos da Educação Especial no estado do Espírito Santo?

1. As contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica no movimento de instituição do fórum de gestores

O processo de negociação e organização das demandas e ações que emergiram na/pelo Fórum de Gestores Público de Educação Especial do Espírito Santo (Forgees) se deu pelas vias da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica que se ancora nos pressupostos da teoria crítica de Habermas (2012) e na colaboração autorreflexiva entre pesquisadores e participantes (Carr; Kemmis, 1988).

A colaboração autorreflexiva contribuiu com as práticas sociais e educativas, bem como com a compreensão das próprias práticas e das situações as quais o grupo de gestores estavam inseridos, como aponta-nos Carr e Kemmis (1988). Assim, ao assumir caráter dialógico e colaborativo, articulado com os saberes científicos oriundos da prática cotidiana, levou os participantes do Fórum de Gestores a se constituírem também como investigadores de seus próprios contextos.

Nessa perspectiva, Barbier (2007) destaca que a pesquisa-ação apresenta-se como uma maneira de fazer pesquisa com o outro, de forma que todos reflitam criticamente sobre suas práticas, construindo, assim, outras/novas possibilidades de trabalho, em que todos fazem parte e participam desse processo, não como coadjuvantes, mas como autores das decisões e da própria investigação, em que “[...] de meros espectadores e receptores os gestores passam, então, a protagonistas da autorreflexão em que todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimentos” (Fornaciari *et al.*, 2018, p. 206).

2. As motivações que impulsionaram a institucionalização do fórum

Buscamos, por meio do diálogo com os sujeitos envolvidos, compreender como se deu esse processo de negociação e organização para a institucionalização do Fórum de Gestores de Educação Especial do Estado do Espírito Santo (Forgees), bem como as demandas e ações que emergiram nesse movimento. Assim, propomos um espaço discursivo sustentado no conceito de discurso de Habermas (2012), no qual os sujeitos têm espaços de fala e ações, expondo seus argumentos, buscando entendimento mútuo e consensos provisórios.

A institucionalização do Forgees constitui-se a partir de um movimento autônomo de um grupo de gestores de Educação Especial. O desejo de organização desse espaço não é recente. Essa demanda surgiu em diferentes momentos e lugares de diálogo em que esses gestores estiveram presentes, por exemplo: nos grupos de estudo-reflexão, conferências e interfóruns. Importante destacar que os gestores de Educação Especial investiram durante anos em um processo de formação continuada, apropriação de conhecimento e amadurecimento, o que acreditamos contribuir para a institucionalização desse espaço de lutas e de resistência.

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

Gestora-pesquisadora: [...] fortalecer a formação [...] e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem às crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Esse caminho de construção do Fórum tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça

uma proposta ao grupo (como um todo), ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um (Atividade escrita, 2020).

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

Segundo a autora, os espaços de fóruns têm se constituído como um importante espaço formativo, fomentador de proposições e ações políticas, focando o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além do caráter formativo, ele também se destaca pela função de aproximação entre os diferentes sujeitos, como pais e professores, bem como entre seus iguais (Rocha, 2016).

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

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

Importante destacar que o movimento para a criação do Fórum de Gestores foi debatido e refletido em diferentes contextos, enfatizando a necessidade específica desse espaço. Essa demanda foi levada para discussão pelos próprios gestores que ocupam esses lugares de reflexão. Esse movimento de levantar as demandas e defender os seus argumentos é entendido por nós pelo conceito da ação comunicativa em Habermas (2012, p. 148), compreendendo

que é “[...] a forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem [...] orientada ao entendimento”.

Compreendemos que esse movimento realizado pelos gestores é um processo problematizador e questionador da realidade e que eles levam para o coletivo de forma crítica, buscando a autonomia desse coletivo. Podemos perceber, no diálogo a seguir, uma reflexão que busca compreender a trajetória seguida por esses profissionais, que resulta nas ações que estão sendo propostas por esse grupo:

Gestora-pesquisadora: Eu penso que, quando a gente for falar, deve entrar na questão da contextualização, puxar todo esse histórico para lembrar o pessoal que vai estar ali, e aí trazer que rumo tomou. **Esse grupo que estava lá participando de uma pesquisa da universidade agora se empodera em um Fórum de Gestores na busca de constituírem espaço para discussões mais intensificadas das questões que advêm da realidade** (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018, grifos nossos).

Os gestores querem mostrar para o grupo que esse movimento foi pensado, estudado e amadurecido durando anos e que se fortaleceu com os estudos e reflexões em grupo. Compreendemos, assim, “[...] o processo de emancipação que tem sido trilhado durante o percurso do grupo de estudo-reflexão e sua visão do que é ser enquanto gestor municipal de Educação Especial” (Almeida; Barros; Alves, 2018, p. 129).

Assim, os gestores buscam, por meio do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, a compreensão e implicação com o que está sendo discutido (Carr; Kemmis, 1988), uma vez que, pela racionalidade comunicativa, mantém-se uma interação entre os envolvidos, buscando promover o “entendimento mútuo”, em que os atores exponham as suas expectativas e intencionalidades (Habermas, 2012). Os gestores buscam esse espaço de aproximação e de parceria de forma dialógica, com a propriedade de conhecimento que seu cargo exige:

Gestora-pesquisadora: Nesse momento a gente tem que dizer as coisas que fazem parte do nosso trabalho, e o nosso desejo de estarmos juntos.

Gestora-pesquisadora: Isso mesmo. É por isso que se fomentou a necessidade da instituição desse fórum de

gestores, porque, quando perguntam: ‘Mas se tem o fórum permanente, não seria o momento de unir?’ Não dá, porque os assuntos são distintos, a proporção é outra. Pode estar junto, mas esse tem que ser mais específico para nossas questões (Transcrição da reunião do coletivo, 10-10-2018).

Percebemos que há entendimento sobre a necessidade da criação do Fórum Específico para os Gestores de Educação Especial para discutir e fortalecer esses profissionais que, muitas vezes, sentem-se sozinhos nesse cargo. Apesar de o Espírito Santo contar com outros importantes movimentos de fóruns da Educação Especial, os gestores consideram que eles desenvolvem uma discussão mais ampla, sem um foco específico.

3. As reflexões, ações e posicionamentos do Forgees

O estado do Espírito Santo é composto por 78 municípios, os quais foram convidados para os encontros do Forgees, via e-mail e ligações para todas as Secretarias Municipais de Educação, fazendo o convite para esse momento de diálogo e reflexão. Consideramos que o movimento realizado pelos gestores está em constante evolução, apesar de ainda não terem alcançado os 100% de participação dos municípios do estado, pois a cada encontro os números de participação aumentam significativamente.

Os encontros do fórum foram sediados em municípios diferentes, que se dispuseram a receber o movimento, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Participação nas plenárias do Forgees

PLENÁRIAS	LOCAL	DATAS	GESTORES	MUNICÍPIOS	PORCENTAGEM
I FORGEES	Domingos Martins	24-10-2018	42	14	17,9 %
II FORGEES	Marataízes	25-4-2019	61	25	32%
III FORGEES	Santa Maria de Jetibá	6-6-2019	86	37	47,4%
IV FORGEES	Vitória	8-8-2019	132	41	52,5%

Fonte: Elaboração das autoras.

É no quarto fórum que o movimento alcança mais de 52% de participação dos municípios nesse espaço discursivo. Esse movimento começou com um pouco mais de 17% dos municípios presentes, conseguindo triplicar o alcance em menos de um ano. Os gestores e outros profissionais da educação, desde o início desses encontros, ressaltam a importância desse movimento:

Gestora-participante: Fala sobre a potência da mesa, sobre a importância de constituição do fórum e da extrema relevância, pois vê a **necessidade de um espaço de estudo, diálogo e trocas** (ATA do I Forgees, 24-10-2018, grifos nossos).

Professora convidada: Esse é um momento muito importante para a Educação Especial [...]. Eu me sinto honrada pela participação. Esse **trabalho tem sido na direção do empoderamento desse setor. Nós temos trabalhado no sentido de garantir que as ações passem por nós. Esse desafio é extremamente importante, é a importância dos gestores assumirem seu papel** (ATA do I Forgees, 24-10-2018, grifos nossos).

Podemos perceber, nas falas acima, que tanto a professora convidada da universidade quanto a gestora ressaltam a importância e a necessidade desse espaço de estudo, diálogo e trocas entre profissionais para que eles possam assumir o seu papel de gestor. Entendemos que esse movimento tem uma relevância política, uma implicação social, e que as demandas precisam passar pelo gestor.

Assim, consideramos que tanto o movimento do fórum quanto as nossas práticas como profissionais da educação devem considerar a realidade dos envolvidos de forma reflexiva, autorreflexiva e crítica, por meio da comunicação, do diálogo, buscando a emancipação e a autonomia desses sujeitos.

Acreditamos que os gestores, por terem se dedicado, durante anos, à formação continuada, que tem como pressuposto a implicação dos sujeitos no que está sendo posto, e que as discussões precisam partir da realidade, também levam esses ensinamentos para sua prática, compreendendo que é preciso ter:

[...] cautela, paciência e persistência em encontrar caminhos possíveis para que todos possam participar dos discursos e juntos buscar argumentos fortes; dos participantes, o exercício da escuta sensível [...] e contribuir para que a produção de conhecimentos e a perpetuação de saberes tragam significados para as políticas e práticas

educacionais, um outro/novo sentido para os dilemas vividos (Almeida, 2010, p. 213).

Assim, consideramos que os gestores estão buscando um outro/novo sentido para os dilemas vividos. Entendemos que esse movimento de institucionalização do fórum foi pensando no sentido de efetivar essas possíveis mudanças, em um coletivo, buscando se fortalecer como uma forma de resistência para muitas questões que são impostas a esses profissionais, pois eles acreditam: **“Professora-colaboradora:** [...] nesse movimento que está acontecendo hoje, que é a constituição de grupo para discutir, de forma colaborativo-crítica buscando o fortalecimento de suas ações” (Transcrição do I Forgees, 24-10-18).

É nesse espaço, onde os gestores começam a pontuar as suas dúvidas, no diálogo, que vão surgindo pistas para se pensar nas próximas ações do movimento, pois acreditamos que, para os gestores se sentirem ouvidos e se sentirem parte do movimento, é necessária uma implicação com o movimento:

Gestora-convidada: Desafio é o financiamento e como garantir esse acesso e permanência – **a questão política nacional vai nos afetar**, falando sobre as políticas públicas, sobre o golpe jurídico que tem se instaurado no país, sobre a necessidade de fortalecimento do grupo de luta, refinar nos nossos municípios. **Precisamos de uma mesa para debater a política, sobre as matrículas, convidar o Ministério Público para conversar** (Transcrição do I Forgees, 24-10-2018).

Importante destacar que, apesar de existir essa parceria com a universidade, os gestores se preocupavam em demarcar o espaço deles, de autonomia nessa ação, o que, para Habermas (1987), configura-se por “[...] um interesse humano (emancipador) voltado à autonomia racional e à liberdade, visando a obter as condições intelectuais e materiais dentro das quais possam ocorrer comunicações e interações não alienadas” (*apud* Almeida, 2010, p. 55). Nesse sentido, podemos observar no diálogo que, apesar de os gestores quererem essa parceria com a universidade, eles também buscam a autonomia pelo movimento que estão iniciando:

Gestora-pesquisadora: Não, a Ufes não pode ser o pivô da questão. O pivô da questão tem que ser o gestor, porque é uma bandeira do gestor [...]. **A universidade vai ser o nosso apoio, vai estar junto conosco, mas quem**

tem que estar puxando mesmo é o gestor, porque, a partir do momento que é o gestor, a coisa realmente, o movimento ganha força real, de um profissional que está ali na luta, na vivência, no chão da gestão [...]. O Fórum permanente é o quê? Ele teve iniciativa dentro de onde? Da universidade, não foi?

Gestora-pesquisadora: Então. O diferencial do Fórum de Gestores é o quê? Ele iniciar do próprio gestor (Transcrição da reunião do colegiado, 10-10-2018, grifos nossos).

O diálogo nos mostra mudanças do *mundo da vida* — De um profissional que está ali na luta, na vivência, no chão da gestão — de Habermas (2012), em um espaço de comunicação argumentativa buscando consensos e entendimento, assegurando a fala de todos. O autor refere-se a uma autonomia social e, também, individual, compreendendo as fortes influências políticas na educação, na formação, no trabalho docente e no ensino-aprendizagem. Como pesquisadores acadêmicos, também buscamos a nossa autonomia no campo da pesquisa, com responsabilidade social, prática e compromisso com a produção de conhecimento científico (Almeida, 2010).

As plenárias do Forgees foram disparadoras de ações e posicionamentos políticos e formativos no estado do Espírito Santo. O colegiado buscou se organizar e atender a algumas demandas que se apresentaram como urgente. A primeira foi um posicionamento do Forgees referente ao termo de cooperação técnica. As reflexões sobre o financiamento da Educação Especial permearam o diálogo nos encontros do Forgees, conforme ressaltavam:

Os gestores da Educação Especial deverão se apropriar dos processos de financiamento e aplicabilidade dos recursos da Educação Especial (ATA do II Forgees, 25-04-2019).

A Política da EE é uma política pública, aplicada ao atendimento público do Estado em oferecer serviços públicos ao cidadão com deficiência, resguardando os direitos dos alunos público-alvo da EE na educação. A modalidade da EE integra o financiamento da Educação. O financiamento é necessário para as formações de professores, manutenção dos serviços oferecidos, SRM'S e pagamento dos professores de EE (ATA do II Forgees, 25-4-2019).

As reflexões do II Forgees foram em torno da necessidade e responsabilidade do gestor de Educação Especial com o conhecimento sobre financiamento dessa modalidade de ensino, alertando sobre os acordos políticos entre estado e municípios:

Os municípios assinaram um Termo de Convênio com os Estados para beneficiarem as Instituições Privadas. Os gestores, sem tomarem conhecimento do que estava acontecendo, assinaram este documento de Cooperação para essas Instituições. A resolução de 2001 diz que quem é responsável pela Educação Especial do Município são os Gestores e deveriam ter conhecimento desses fatos, assim como os demais profissionais da Educação Especial conforme a Política de 2008. Cada proposta pedagógica dos municípios deveria pensar nesta Política. Somos responsáveis pela Educação Especial dos municípios (ATA do II Forgees, 25-4-2019).

A reflexão sobre os acordos políticos e financiamento da Educação Especial não foi encerrada com esse encontro, pois o grupo reconhece a necessidade de “[...] encontros formativos de gestores em grupos menores para discutir as Políticas e financiamento da Educação Especial, visando buscar parcerias para auxiliarem no movimento político e formativo de gestores” (ATA II Forgees, 25-4-2019), resultando no III Forgees, sediado pelo município de Santa Maria de Jetibá/ES.

O financiamento da Educação Especial foi uma demanda que se apresentou como uma preocupação nos três primeiros Forgees realizados em Domingos Martins, Marataízes e Santa Maria de Jetibá. Nesse sentido, o IV Forgees foi marcado pela colaboração entre a universidade e as redes de ensino, iniciando um curso de extensão *Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial*.¹ Constitui-se como uma das ações do Projeto *Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial*,² desenvolvido pelo Grufopees desde 2013, possibilitando a construção colaborativa de políticas públicas de Educação Especial, com o objetivo de:

1 Registro na Proex-Ufes nº 844.

2 Registro na Proex-Ufes nº 239.

Colaborar com o processo formativo dos gestores municipais e estaduais de Educação Especial pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da autorreflexão organizada, tendo como foco o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns da educação básica (Curso de Extensão, nº do Registro Proex: 844, p. 2).

O curso, que está em andamento, possui uma carga horária de 180 horas e tem como público-alvo os gestores públicos de Educação Especial da rede municipal, gestores/técnicos das superintendências regionais do Espírito Santo e alunos da graduação e pós-graduação da universidade. De acordo com a Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de Almeida, esse curso é:

Professora-colaboradora: [...] fruto de uma parceria entre a Ufes, dos grupos de pesquisa da área de Educação Especial inclusiva, e as redes municipais e estadual de ensino. Esse dia de hoje ele marca uma trajetória, de pesquisa, uma trajetória de extensão [...] com esse evento concomitante, que é fruto dessa rede de colaboração, que a gente vai, ao longo dos últimos dez anos, estabelecendo com os gestores de EE, dos diferentes municípios. Hoje é a abertura de um curso que foi muito solicitado nos últimos meses pelos gestores, para focar na política, gestão e, principalmente, financiamento da EE. Essa discussão tomou uma raiz muito forte no ano passado [...], envolvendo as questões de reformas nacionais e, no contexto estadual, ameaçando a PNEE-PEI (BRASIL, 2008). Hoje o movimento é junto com o fórum de EE, que foi instituído no ano passado (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19).

Esse movimento de redes de colaboração foi muito potente, pois trata-se de ação articulada, de parceria da coordenação de um curso na universidade entre os grupos: Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees); Grupo de Pesquisa e Estudo em Deficiência e Cão-Guia (GEPD-V+CÃO-GUIA); Grupo de Pesquisa da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial e Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo. A Secretária Municipal de Educação de Vitória ressalta:

Secretária municipal de Vitória: [...] a importância do momento de encontro entre gestores públicos da EE e **a universidade**, que é a instituição **que o tempo todo nos instiga, nos inspira e nos orienta para o desenvolvimento das políticas educacionais**, destacando a importância da coordenação do trabalho e desenvolvimento dessa pesquisa (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19, grifo nosso).

Gostaríamos de destacar a importância do papel da universidade como propulsora e impulsionadora de ações, mostrando o seu trabalho colaborativo em parceria com o mundo vivido. Compreendemos, assim, que a universidade tem o propósito de colaborar com a análise e reflexão da prática, em que o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade (Carr; Kemmis, 1988; Pereira, 2002).

Nesse sentido, consideramos que o Forgees fez uma importante caminhada no que se refere às ações políticas no estado, mas ainda entendemos a necessidade de investimento na formação continuada, de modo colaborativo, buscando parceria com a universidade para a construção desse curso, de acordo com as principais demandas em comum desse grupo de gestores: que é a política e o financiamento da Educação Especial.

Ao pensar nos espaços e movimentos formativos de resistência, pela via do conhecimento, a gestora-pesquisadora ressalta o quanto o Grufopees contribuiu para a formação dos gestores públicos da Educação Especial, o quanto ele foi importante no decorrer da trajetória de gestores nas Secretarias, na gestão pública de Educação Especial, destacando a importância de a universidade ter aberto portas para que os gestores pudessem entrar e se fortalecer pela via do conhecimento teórico, contribuindo na práxis dos gestores. Ressaltou que os:

Gestora-pesquisadora: [...] espaços de escuta sensível proporcionados pela pesquisa-ação foram de suma importância para que nós, lá, no chão das Secretarias, das nossas escolas, **pudéssemos nos fortalecer em conhecimento e argumento** de como se dá a gestão. Como pôr em prática todo esse conhecimento? **Se colocando como construtores de conhecimento**, de uma política pública, voltada para a EE, **porque nós precisamos nos formar, compartilhar nossos conhecimentos com**

nossos pares, juntamente com a nossa realidade vivida, nos nossos contextos, dentro das nossas gestões municipais, estaduais, passando, então, a ser autores da construção da pesquisa, com propostas advindas das nossas realidades [...], colocando em prática o conhecimento produzido, **construído coletivamente neste grupo de pesquisa, neste grupo de estudo.** Assim, de meros espectadores e receptores, nós passamos a protagonizar as nossas reflexões, os nossos conhecimentos acontecendo (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19, grifos nossos).

Acreditamos que a fala da gestora mostra a potência do processo formativo que vem sendo realizado pelos gestores, sendo possível reconhecer os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica assumidos pelo grupo como: construir coletivamente, fortalecer pela via do conhecimento, argumentar, trocar conhecimento com seus pares, partir da realidade vivida, tornando-se um “amigo crítico”:

[...] que ajuda os ‘atores’ para agir com mais sabedoria, prudência e senso crítico no processo de transformação da educação. O sucesso do trabalho desses ‘amigos críticos’ pode ser julgado pela medida em que serviu àqueles que atuam no processo educacional para melhorar suas práticas educacionais, sua autocompreensão e as situações e instituições nas quais trabalham (Carr; Kemmis, 1988, p. 173, tradução nossa).

Entendemos que a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica de Carr e Kemmis (1988), assumida pelo Grufopees, neste capítulo, tem intencionalidades e ações que dirigem e dão “[...] sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (Franco, 2015, p. 604). Nesse sentido de transformação, a gestora ressalta:

Gestora-pesquisadora: [...] a importância do processo formativo, durante esses anos, **que fortaleceu e empoderou **esse grupo** para a **fomentação e construção do fórum de gestores**, com o objetivo de fortalecer, empoderar, ficar firmes na resistência e termos um espaço onde nós mesmos pudéssemos lutar pela EE, na perspectiva**

inclusiva, e colocá-la em prática, acontecendo (Transcrição da abertura Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-19, grifos nossos).

Consideramos que a formação continuada, na perspectiva crítica, pensa da junto, colaborativamente, contribuiu no processo de emancipação desses profissionais que criaram o Forgees, movimentando ações e posicionamentos políticos no estado, buscando fortalecimento das parcerias, quando necessário, com o amadurecimento e compreensão da necessidade da parceria e colaboração, destacando:

Gestora-pesquisadora: a importância de outros representantes políticos que apoiam o movimento do fórum, **porque nós precisamos contagiar além dos nossos muros** [...], pessoas que nos ajudem a resistir dentro da política [...] lutando para que o dinheiro público fique nos espaços públicos (Transcrição da abertura do Curso Formação em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Especial – IV Forgees, 8-8-2019, grifos nossos).

Corroboramos o pensamento da gestora-pesquisadora. É preciso contagiar buscando o fortalecimento. O contágio é aqui concebido como uma forma de:

[...] provocar rachaduras, de abalar o que estava posto, sempre acreditando que as verdades não estão postas e que não buscamos generalizações; de descobrir, na escola, onde existem as resistências a essa forma excludente de existir, de produzir olhares e sentir onde esse discurso potencializa esses sujeitos; de estabelecer outras redes; de conhecer as que aí estão (Givigi, 2007, p. 87).

É nessa concepção de contágio que o Grufopees e o Forgees estão trabalhando de forma colaborativa, buscando o fortalecimento, estabelecendo redes de apoio e resistência. Sem generalizar ou defender uma verdade absoluta, estão provocando rachaduras, incômodos, lutando pelo direito à educação para todas as pessoas.

Considerações finais

Nosso estudo mostra a implicação da trajetória formativa dos gestores no Gergees/Grufopees, na perspectiva da crítica e da pesquisa que visa à reflexão e à autonomia dos envolvidos, como o processo de institucionalização do Forgees. O grupo de estudo-reflexão foi, ao longo dos anos, possibilitando os gestores se constituírem como um grupo, aprender a trabalhar de forma colaborativa, buscar exercitar a escuta sensível, entenderem-se mutuamente e, juntos, buscarem consensos provisórios. Acreditamos que o Forgees é um desses consensos provisórios a que esse grupo de gestores chegou em 2018.

Concebemos o Forgees como um movimento autônomo, que nasce das demandas que estão diretamente ligadas à atuação desses gestores, que compreendem a necessidade de fortalecimento e união desses profissionais. Portanto, é preciso ocupar esse espaço de discussão política, que interfere na gestão, buscando garantir a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Muitos foram os debates, reflexões e argumentação para a institucionalização do Forgees, o que entendemos como necessidade de amadurecimento e comprometimento para os profissionais de educação assumirem essa ação. Desde o início, trabalharmos juntos, de forma colaborativa, para que ninguém se sentisse sozinho. Buscamos ser o “amigo-crítico” (Carr; Kemmis, 1988) desse movimento, deixando as questões individuais e assumindo as demandas do grupo (Habermas, 2012). Ao observarmos o modo como esse grupo de gestores se dispôs a organizar e pensar o Forgees, encontramos, em suas falas e ações, o reflexo das concepções de formação do Grufopees, ao entenderem que todos serão responsáveis pelo Forgees, trabalho coletivo, que as decisões serão tomadas em grupo, objetivando o fortalecimento, apropriação de conhecimento e autonomia.

Apesar da autonomia do movimento e da compreensão do trabalho coletivo, tornou-se necessária a criação de um colegiado, composto por gestores que se dispuseram a pensar, organizar e coordenar as plenárias e demandas do Forgees. Ao longo desses dois anos, foram realizados cinco plenárias do Forgees, das quais surgiram demandas como: necessidade de aprofundamento e conhecimento sobre financiamento da Educação Especial; ações que envolveram a construção de documentos para a Secretaria Estadual de Educação, Governo Estadual de Educação, Ministério Público Estadual e Ministério da Educação.

Apresentamos, nesta investigação, os consensos provisórios que foram sendo delineados durante esse processo, sem a intenção de impor e/ou procurar uma verdade absoluta (Habermas, 2012). Muitos foram os desafios para garantir o trabalho colaborativo e autônomo desta investigação, porém entendemos que, por meio do diálogo, exposição de ideias e consensos provisórios, é possível realizar e construir coletivamente espaços, visando à reflexão e ação, como espaços formativos que considerem as demandas dos sujeitos envolvidos.

Referências

- ALMEIDA, M. L. **Uma análise sobre a produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processo de inclusão escolar:** entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. In: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial:** a pesquisa-ação em foco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. p. 107-134.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2007.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza:** la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca Editora, 1988.
- 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 Editores, 2018. v. 1, p. 201-215.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/>. Acesso em: 23 out. 2024.
- GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias:** (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- NOGUEIRA, J. O. **Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial:** constituindo caminhos. 2012. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. *In*: JESUS, D. M. de *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória /CDV/Facitec, 2007. p. 281-294.

ROCHA, L. M. **A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba**: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

Capítulo 8

A Educação Especial e a construção de práticas pedagógicas inclusivas por meio dos movimentos de formação continuada Ufes-Redes

Ana Lúcia Sodré de Oliveira
Andressa Caetano Mafezoni
Maria Amélia Barcellos Fraga
DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.8

Introdução

Sabemos que os movimentos históricos e sociais produziram e continuam produzindo transformações no campo da Educação Especial Inclusiva, com vistas à superação do modelo médico-clínico para o modelo social, no atendimento educacional às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, desafiando as redes de ensino comum no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a fim de garantir a todos o direito de participar e aprender juntos no espaço escolar.

Dessa maneira, a palavra *movimento* como substantivo significa: 1. ato ou efeito de mover(-se); 2. conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim; tendo outros substantivos com ideias semelhantes, sendo: deslocamento, desencaixe, mudança, mobilidade, dentre outros,

segundo o Oxford Languages Dictionary (2023). Como conceito, de acordo com a definição em Cinemática, do Dicionário Brasil Escola (2023), *movimento* é a situação em que a posição de um corpo muda, no decorrer de certo intervalo de tempo, em relação a um referencial.

Nesse sentido, a palavra *movimento*, tanto no que significa como substantivo da Língua Portuguesa quanto no conceito que o define na Cinemática, faz pensar que a ideia de se produzir *movimentos* sempre foi um mote do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – Grufopees, ao longo de sua primeira década de existência, produzindo conhecimento sobre formação continuada e gestão de Educação Especial, tomando por base o referencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Almeida; Ramos, 2012), considerando a produção acadêmica e científica.

Mediante toda esta trajetória, este capítulo visa apresentar as experiências vividas pela Gestora e a Assessora Técnica da Coordenação de Educação Especial, da Secretaria de Educação de Vitória/ES, em parceria com o Grufopees, no decorrer de 3 anos, a partir dos movimentos e contribuições em pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa e Formação, dos impactos, dos desafios e das possibilidades de atividades desenvolvidas em parceria com as redes de ensino locais — estadual e municipais.

A proposta é discorrer sobre as experiências formativas vividas no Grufopees aqui organizadas em 3 movimentos distintos, porém com conexões e finalidades integradas ao fortalecimento da política de Educação Especial Inclusiva nas escolas de ensino comum.

O Primeiro Movimento visa relatar, de forma breve, a iniciativa do Grufopees em se estabelecer a proposta de pesquisa e extensão, Ufes-Redes. O Segundo Movimento apresenta a experiência vivida na elaboração e execução do Projeto de Formação Continuada intitulado *Práticas Pedagógicas Inclusivas na EJA*. O Terceiro Movimento descreve a apresentação de uma live, como parte integrante de um Projeto de Formação construído pelo Grufopees, no período da pandemia de Covid-19, no intuito de se manterem vivos os processos formativos e manterem conectados os profissionais da educação, em um momento tão desafiador da história mundial.

1. Primeiro Movimento: o Grufopees e o movimento de pesquisa e extensão Ufes-Redes

O primeiro ano de participação no Grufopees foi considerado um passo importante no que diz respeito à produção de dados e pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em âmbito local, quando a Coordenação do Grupo de Formação e Pesquisa enviou uma Carta-Convite, em 2018, aos Gestores e Técnicos de Educação Especial das Secretarias de Educação Estadual e Municipais, que aderiram ao projeto de pesquisa, consolidando o movimento Ufes-Redes.

Durante todo o ano, a Líder do grupo, os pesquisadores que o integravam, assim como os Gestores e Técnicos de Educação Especial participaram de um processo de co-compartilhamento de dados e pesquisas no campo da Educação Especial, desenvolveram estudos, realizaram escuta de experiências, produziram documentos, realizaram reflexões e diálogos a partir de outros contextos, tendo como pano de fundo para a produção do conhecimento sobre formação continuada e gestão de Educação Especial a perspectiva teórica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Almeida; Ramos, 2012).

Inicialmente, os estudos, tomaram por base fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, de René Barbier (2007), como as *noções-entrecruzadas*, que envolvem a *complexidade*, a *escuta sensível*, dentre outros conceitos, além da leitura que discorria sobre a pesquisa-ação existencial, integral, pessoal e comunitária. Também foram estudadas as bases teóricas que sustentam a pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo como referencial teórico-epistemológico os autores Carr, Kemmis e Habermas, apontando as contribuições dessa metodologia para as ações colaborativas entre profissionais do ensino comum e da Educação Especial (Almeida; Ramos, 2012).

O período constituiu um itinerário formativo bem consolidado para os sujeitos participantes do Grufopees, de acordo com os registros das avaliações realizadas, ao final do ano, agregando conhecimentos e, também, acarretando inquietações, no que diz respeito aos processos de trabalho da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, desenvolvidos nas Secretarias de Educação e respectivos Sistemas de Ensino, tomando por base as legislações e a Política Nacional de Educação Especial de 2008, ainda vigentes.

Assim, o movimento formativo realizado veio a demandar do grupo para o ano seguinte novos co-compartilhamentos, outras responsabilidades e proposições de trabalho para cada um dos participantes, dando continuidade ao projeto do Grupo de Formação e Pesquisa, no intuito de contribuir com a formação continuada e com as práticas pedagógicas dos professores que atuam com crianças e estudantes público da Educação Especial, para o fortalecimento da Educação Inclusiva.

Com base nesse desafio, no início do segundo ano de efetiva participação dos sujeitos envolvidos no Grufopees, a professora coordenadora do grupo fez uma provocação aos seus integrantes, demandando de cada Secretaria de Educação, e respectivas Gerência ou Coordenação de Educação Especial, a elaboração de um Projeto de Formação Continuada para ser desenvolvido com os profissionais da educação, com enfoque na gestão em Educação Especial e nas práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, apresentamos o Projeto de Formação Continuada *Práticas Pedagógicas Inclusivas na EJA*, tendo como público os professores que atuavam na EJA da Rede de Vitória, e desenvolvido por professores da Ufes, pesquisadores integrantes do Grufopees, além de professores e estudantes convidados da EJA e a Gestora e Técnica da Coordenação de Educação Especial, participantes do Grufopees. Assim, o projeto se constituiu a partir das articulações da Coordenação de Educação Especial (CEE) com a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), e com as parcerias da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), da Secretaria Municipal de Educação (Seme) e do Grufopees.

Em seguida, descreveremos o movimento formativo realizado por meio da live intitulada *Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual da pandemia*, realizada pela Gestora da Educação Especial do município, como parte integrante do Projeto de Formação do Grufopees, no ano de 2020, severamente comprometido pela pandemia da Covid-19, trazendo impactos, mudanças e perdas cruciais ao campo da educação, como também às diferentes esferas sociais e econômicas, em âmbito mundial.

2. Segundo Movimento: a parceria com o Grufopees e a experiência de Formação Continuada na EJA

2.1. A Educação Especial na interface com a EJA

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está presente na educação brasileira como uma modalidade de ensino transversal, da Educação Infantil até o Ensino Superior, passando também pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é uma modalidade da Educação Básica também prevista na LDBEN e regulamentada no sistema de ensino municipal pela Resolução nº 01/2011 do Conselho Municipal de Educação de Vitória – CO-MEV (Vitória, 2011).

Nesses diferentes contextos, encontram-se homens e mulheres com deficiência, que, na idade determinada pela legislação, não tiveram acesso à escolarização ou foram excluídos do sistema educacional com base na sua condição física, sensorial ou intelectual.

A busca e o acolhimento atribuídos como Formação Humana para os sujeitos da EJA, sendo público da Educação Especial ou não, requerem momentos de troca e sensibilização entre profissionais da escola, estudantes e suas famílias, técnicos da Secretaria, dos equipamentos públicos, dos Conselhos, das entidades, das associações e demais parceiros da comunidade, assumindo uma proposta dialógica e libertadora (Freire, 2005).

Todo o processo de acolhimento aos estudantes público da Educação Especial por meio dos profissionais envolvidos na EJA poderá emergir a partir de propostas de Reuniões de Planejamento, Encontros formativos, Diálogos Reflexivos, Rodas de Conversa, Círculos de Construção de Paz e ações protagonizadas pelos estudantes, produção de materiais formativos/informativos para a melhoria da comunicação, com vistas a conhecer e reconhecer as experiências cotidianas, no intuito de integrar as ações pedagógicas de caráter sociotransformador, articuladas pelas escolas para enriquecer o Currículo.

Em consonância com os documentos que descrevem a Política Municipal de Educação Especial e a Política Municipal de EJA, a interface entre as duas modalidades traz muitos desafios aos professores, que os provocam a realizar um trabalho potente que faça a diferença na vida dos estudantes, buscando possibilidades e evidenciando a necessidade de repensar práticas

pedagógicas de cunho segregacionista e homogeneizador. Assim, as proposições de formação dos profissionais devem favorecer a construção de práticas que reconheçam e valorizem a diferença humana presente no processo educacional, a saber:

A EJA apresenta desafios significativos quanto aos indicadores de acesso e permanência dos adolescentes, jovens, adultos, idosos e também pessoas com deficiência matriculadas nas Unidades de Ensino que ofertam a modalidade. Na busca de enfrentar essa problemática, a Secretaria de Educação do Município de Vitória, desde a implantação da EJA, vem buscando estabelecer em suas ações a marca da diversificação, reconhecendo as especificidades dos sujeitos atendidos pela modalidade (Vitória, 2020b, p. 30).

Vale ressaltar, ainda, que na Política Municipal de EJA (Vitória, 2020b) a proposta de formação construída destaca o trabalho integrado, as metodologias de escuta dos educandos para escolha das temáticas, a preparação das atividades, o aprofundamento das possibilidades metodológicas para o atendimento educacional especializado e a identificação dos objetivos para cada ciclo formativo como algumas das questões da prática que nos apontam a especificidade dos percursos formativos necessários aos professores e professoras, dos jovens, adultos e idosos. Portanto, na EJA, “[...] a formação continuada é o que alimenta, sustenta e dinamiza todo o processo de organização pedagógica da escola. Ela materializa a possibilidade real da permanente reflexão sobre a práxis pedagógica que estamos construindo” (Vitória, 2020b).

Com base nessas considerações, por meio dos diálogos com os professores regentes, da Educação Especial e das assessorias com as equipes pedagógicas realizadas nas Unidades de Ensino da EJA, em 2019, foi identificada a necessidade de se fortalecer os processos de ensino e aprendizagem e a construção do plano de trabalho pedagógico inclusivos dos estudantes públicos da Educação Especial matriculados nas EMEF’s municipais com oferta de EJA.

Nessa direção, foi identificada a necessidade de se qualificar os planejamentos e articulações pedagógicas, visando fortalecer o trabalho colaborativo entre equipe gestora, professores regentes e professores da Educação Especial, a fim de promover a acessibilidade do currículo escolar, por meio da avaliação, do AEE e dos recursos e atividades que garantam aprendizagens significativas também

para os estudantes com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, com trans-torno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, foi elaborado pela Gestora e Técnica da Coordenação de Educação Especial (CEE) o Projeto de Formação Continuada *Práticas Pedagógicas Inclusivas na EJA*, a partir da articulação com a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) e das parcerias da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), da Secretaria Municipal de Educação (Seme) e do Grufopees.

2.2. O Projeto de Formação Continuada

O Projeto de Formação Continuada intitulado *Práticas Pedagógicas Inclusivas na EJA* tomou por base para sua elaboração as políticas e legislações pertinentes às modalidades Educação Especial e EJA, e a Nota Técnica “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na EJA” (Brasil, 2016).

O projeto foi elaborado com o objetivo geral de aprimorar o diálogo constituído com professores da Educação Especial e professores do I Segmento, do II Segmento e equipes gestoras, sobre o processo de ensino e aprendizagem e acesso ao currículo dos estudantes público da Educação Especial na EJA, buscando novas possibilidades de ações pedagógicas inclusivas, a partir dos desafios vividos no cotidiano escolar.

Os objetivos específicos apresentados no projeto foram: refletir com os(as) professores(as) especializados(as) e professores/as do I e II Segmentos que atuam com estudantes público da modalidade Educação Especial na EJA sobre as ações planejadas no cotidiano escolar; dialogar e orientar sobre a organização do trabalho pedagógico inclusivo nas unidades de ensino a partir das reflexões e discussões realizadas na formação presencial e nas assessorias realizadas nas escolas; contribuir na elaboração de planos de trabalho pedagógicos dos estudantes público da Educação Especial e de planejamentos integrados junto aos professores do ensino comum que atuam na EJA; realizar estudos de caso envolvendo as turmas com estudantes público da modalidade Educação Especial matriculados na EJA, a partir de situações vivenciadas concretamente.

Dentre os conteúdos sugeridos se propôs: o Plano Nacional da Educação: modalidades Educação Especial (Meta 4) e EJA (Meta 19); Currículo (inclusivo):

processos de acesso ao conhecimento e de avaliação do trabalho pedagógico; Trabalho colaborativo/articulado na EJA; Registros e sistematização das aprendizagens dos estudantes e Plano de Trabalho Pedagógico, em consonância com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental/EJA (Vitória, 2016a); Conclusão de etapas letivas e Terminalidade específica.

A proposta formativa destinada aos professores se baseou numa metodologia interativa, dialógica e presencial, a ser realizada mensalmente no Auditório da Seme, em horário de trabalho (noturno), por meio de 5 encontros coletivos, às 6ª feiras, com carga horária de 4 horas cada e carga horária total de 20 horas. Os materiais para estudos eram artigos, produções acadêmicas, documentos oficiais, como também os recursos e ferramentas educacionais utilizados como tecnologias e mídias, vídeos, dinâmicas, estudos de casos, avaliação dos encontros, dentre outros, sendo dispostos na Plataforma Educacional da Rede - Vixeduca, que, no momento, não estão mais disponíveis on-line. Atualmente, a Plataforma utilizada para fins educacionais e formativos é a Aprendevix (Google Classroom).

A partir das exposições dialogadas dos palestrantes convidados e das mediações produzidas junto às reflexões e discussões acerca de determinados contextos e situações reais vivenciadas junto ao(s) estudante(s) público da Educação Especial matriculado(s) na EJA, os profissionais envolvidos foram estimulados a: a) trocar suas experiências e práticas inclusivas, a fim de apresentá-las no Seminário de Práticas Pedagógicas Inclusivas da EJA; b) encaminhar ações pedagógicas demandadas do processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial; c) elaborar, de forma colaborativa, Planos de Trabalho Pedagógicos que considerem as especificidades/singularidades desses estudantes, para acesso ao currículo e permanência na escola; d) registrar as experiências e produções organizadas de forma individual ou coletiva.

O processo de avaliação ocorreu mediante a proposição dos trabalhos expostos no decorrer dos encontros previstos, a frequência e a dinâmica de participação dos professores. No encerramento da formação, cada participante poderia realizar uma avaliação individual acerca da formação continuada, a ser registrada na plataforma Vixeduca.

Prioritariamente, a formação foi destinada aos professores da Educação Especial e aos professores regentes do I Segmento (anos iniciais), já que, na época, o quantitativo de estudantes público da Educação Especial nos anos

iniciais era maior, acarretando maior demanda e necessidade de foco de trabalho pedagógico, no sentido de buscar avançá-los para os anos subsequentes. Mas, a ideia era favorecer a participação de todos os profissionais da EJA, para a produção coletiva e continuada de conhecimentos acerca da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Assim, foi avaliado, juntamente com a Ceja, a possibilidade da adesão dos professores do II Segmento (Anos Finais) à formação, no intuito de superar os desafios para se buscar alternativas pedagógicas inclusivas, coletivamente, desde que não trouxesse prejuízos às atividades de planejamento e formação previstas para o Segmento pela Ceja. O mesmo ocorreu com relação aos diretores, coordenadores e pedagogos, pois a participação no processo de formação poderia se efetivar por adesão, já que, periodicamente, eram realizadas assessorias “in loco” e a Ceja já tinha projeto de formação continuada destinado às equipes gestoras das Unidades de Ensino.

A fim de contextualizar a elaboração da proposta formativa destinada à modalidade EJA, foram levantados dados referentes ao período letivo em que foi realizado esse processo, com base no Sistema de Gestão Escolar (SGE) do município. A rede de atendimento ao público educacional da EJA, contava com 22 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), em torno de 2 mil estudantes matriculados no total do I Segmento (Anos Iniciais) e do II Segmento (Anos Finais). Destes, 5% constituíam o público da Educação Especial. O quadro de profissionais que atuavam nas EMEF's com oferta de EJA estava em torno de 190, entre professores regentes, pedagogos, coordenadores e professores da Educação Especial, garantida a eles Política de Formação Continuada. Na EJA do município, as aulas são ministradas de 2ª a 5ª feira, e às 6ª feiras se destinam à carga horária de planejamento e formação, realizados de forma individual e coletiva, o que favorece a organização de projetos integradores e multidisciplinares.

Ressalta-se que o processo de acolhimento e formação dos estudantes público da Educação Especial junto aos colegas da EJA, por meio dos profissionais envolvidos, poderá emergir a partir de propostas de Reuniões de Planejamento, Encontros formativos, Diálogos Reflexivos, Rodas de Conversa, Círculos de Construção de Paz, ações protagonizadas também junto aos estudantes. As produções de materiais formativos/informativos acessíveis são utilizadas para a melhoria da comunicação, com vistas a conhecer e reconhecer as experiências cotidianas vivenciadas na escola, na comunidade, no

mundo do trabalho e na vida, no intuito de integrar as ações pedagógicas de caráter sociotransformador, articuladas pelas equipes pedagógicas das escolas para enriquecer o Currículo (Vitória, 2020b).

Os dados levantados, de acordo com a realidade vivida na EJA do município, permitiram a organização da proposta e do cronograma de trabalho, para ser compartilhado com os integrantes do Grufopees, e ser apresentado à Ceja e à GFDE, com vistas à validação para execução do projeto, no decorrer do 2º semestre letivo.

A proposta ficou desenhada conforme as temáticas e colaboradores descritos a seguir:

Quadro 1 - Descrição dos temas e dos formadores

Nº	Temáticas e perfil acadêmico dos formadores
1	Tema: A modalidade educação especial na interface com a modalidade EJA numa perspectiva inclusiva: gestão das políticas. Formadora: Professora Doutora em Educação convidada e integrante do Grufopees, professora e pedagoga/PMV;
2	Tema: Planejamento pedagógico e trabalho colaborativo/articulado de professores. Formador: Prof. Mestre convidado do PPGMPE/Ufes, professor/SEDU;
3	Tema: Avaliação e Acessibilidade Curricular. Formador: Prof. Doutor em Educação. Professor e Coordenador convidado do PPGMPE/Ufes;
4	Tema: O olhar do Professor sobre o estudante público da Educação Especial. Formador: Mestrando convidado do PPGMPE/Ufes;
5	Tema: Seminário de Práticas Pedagógicas Inclusivas na EJA. Formadores: Estudantes da Educação Especial, Professores regentes e da Educação Especial/EJA.

Fonte: Prefeitura de Vitória – Seme/GFDE, 2019.

As temáticas abordadas foram desenvolvidas a partir do perfil de pesquisador dos palestrantes formadores, de modo que foram apresentadas as devidas normativas nacionais, dissertações e artigos que discorriam sobre cada um dos temas. As dinâmicas das apresentações se caracterizaram por exposições dialogadas, tendo como mediadoras a gestora e técnica da coordenação municipal de Educação Especial integrantes do Grufopees, nas temáticas 1 a 4, e a mediação da então coordenadora municipal da Ceja, no tema 5, também integrante do Grupo de Pesquisa e Formação.

Como resultados, a formação obteve 111 inscrições e aderiram ao projeto 104 participantes, sendo quase 100% dos professores regentes do I e II Segmentos e da Educação Especial, além de alguns pedagogos, coordenadores e a gestora da única EMEF que oferta EJA, no município, nos 3 turnos de atuação, que também aderiram. Importante ressaltar que pedagogos, coordenadores, gestores escolares e professores, seja por segmento ou por componente curricular, tinham propostas de formação garantidas de acordo com o seu cargo/função nas Unidades de Ensino da Rede, conforme a Política Municipal de Formação Continuada para os profissionais da educação.

A proposta de formação aqui apresentada buscou superar o desafio da lógica de fragmentação obtida nos planejamentos de professores e nas propostas formativas, nos cotidianos escolares, impossibilitando as trocas e o fortalecimento do trabalho colaborativo, tão necessário às práticas pedagógicas inclusivas. A organização pedagógica da EJA do município e a adesão da Ceja ao projeto de formação contribuíram para o fortalecimento da Educação Especial Inclusiva, o que se remeteu a um feedback muito positivo acerca dos movimentos provocados pelo Grufopees, para realização do processo formativo para professores nas redes de ensino.

Para além da observação direta e participativa de todo o processo formativo, por meio dos sentidos/significados produzidos a cada encontro, a GFDE, ao final de cada projeto de formação executado, realiza uma avaliação objetiva que pode ser respondida pelos participantes individualmente. Com base nesse procedimento, as avaliações da proposta formativa foram muito satisfatórias de acordo com os participantes que as responderam. Como referência das avaliações, podemos citar o registro da professora de Língua Inglesa e de Educação Especial da Rede: *“A formação apresentou dados da Educação Especial que nos fizeram refletir sobre o nosso compromisso com os nossos estudantes, e a importância da inclusão como um projeto de sociedade”* (Professora da EMEF EJA ASO, 2019).

Ao final da formação, os profissionais agregaram conhecimentos que os permitiram *esperançar* em “Práticas Pedagógicas Inclusivas na EJA” que venham contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, para o fortalecimento dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, comprometidos com um projeto de sociedade inclusivo com direitos iguais não só “no papel”. Nesse sentido, citamos Vieira e Ramos (2012, p. 66-67):

É pela via da formação centrada entre pares, da reflexão crítica da práxis e da assunção dos desafios presentes nas questões pedagógicas, que acreditamos ser possível recuperar a esperança, o sonho, a crença na educabilidade humana, o papel social da instituição escolar e de uma configuração profissional que entenda o ato educativo como ato político e social, distanciando as práticas desenvolvidas em sala de aula de uma concepção ingênua de educação.

Os dados obtidos acerca do Projeto de Formação executado são oriundos da Seme/CEE, Seme/Ceja, Seme/GFDE e Relatórios de registro do Grufopees-CNPq/Ufes, referentes ao ano de 2019.

3. Terceiro Movimento: projeto de formação do Grufopees em tempos da pandemia de Covid-19

O período da pandemia trouxe desafios em diversos setores da sociedade, não apenas para os especialistas da área da saúde, mas também para aqueles que atuavam no campo educacional (Estelles; Fischman, 2020). Nesse cenário de distanciamento social, foi necessário buscar estratégias que pudessem alcançar o maior quantitativo de pessoas com informações e orientações que pudessem qualificar o trabalho desses profissionais.

Di Franco *et al.* (2020) explicam que, nesse tempo pandêmico, tornou-se imprescindível pensar criticamente o campo pedagógico, pois a educação ultrapassou os espaços físicos da escola e começou, mais comumente, a acontecer mediante outras opções metodológicas.

Assim, ao pensar as possibilidades de continuidade das ações de pesquisa e formação do Grufopees, o uso das novas tecnologias e as atividades on-line foram as opções mais viáveis, na medida em que se transformavam em momentos apropriados para a reflexão e a discussão de conhecimentos e práticas por meio da Formação de Professores, que fortaleciam uma práxis mais crítica e inclusiva, agregando novos processos educacionais. Nesse sentido, a coordenadora do Grufopees e seus integrantes propuseram um projeto de Formação de Professores a ser realizado por meio de lives a fim de favorecer os diálogos com os profissionais da educação sobre os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico em meio pandêmico, no intuito de promover um acolhimento e se buscar alternativas pedagógicas para potencializar a

aprendizagem dos alunos públicos da educação especial, em um momento tão desafiador para todos.

Nessa perspectiva, a primeira live proposta foi iniciada com a participação do município de Vitória e discorreu sobre o tema *Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia*. O tema emergiu a partir da demanda de professores e gestores das diversas redes de ensino na qual o Grufopees tem apoiado ao longo dos 10 anos de sua existência.

O encontro foi mediado pela Prof.^a da Ufes, coordenadora do Grufopees, e contou com as participações da professora da USP e da coordenadora de Educação Especial do município de Vitória. O encontro foi acessível em Libras e contou com a participação de dois intérpretes, de Vitória/ES.

Essa primeira live foi realizada em julho de 2020, quando se deu o início do Minicurso *Currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo*, realizado pelo Grufopees e pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) da Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com as Redes de Ensino Estadual e municipais. O Curso teve por objetivo contribuir com os processos formativos, proporcionando discussões e aprofundamento de temáticas acerca do Currículo, das Práticas Pedagógicas e do Trabalho Colaborativo numa perspectiva da construção de uma escola inclusiva, que atenda a todos os alunos.

3.1. Planejamento da live

A programação foi constituída após reuniões on-line envolvendo os integrantes do Grufopees que pensaram a duração da live, horário, metodologia, temática a ser desenvolvida, divulgação, dentre outros aspectos. Quanto ao horário de realização, optou-se pelo início às 19 horas e término às 21 horas, a fim de proporcionar o acompanhamento domiciliar on-line das transmissões pelos profissionais da Educação, após o fim do expediente de trabalho diurno. A live foi gravada e disponibilizada no canal do Grufopees, no YouTube, possibilitando que aqueles que não a assistiram em tempo real pudessem acessá-la e acompanhar as discussões fomentadas no encontro.

3.2. Convite às palestrantes

Na sequência, foi feito o contato com as professoras indicadas pelo grupo, sendo apontada para a mediação a professora da Ufes e coordenadora do Grufopees, e, para realizar a palestra, a professora da USP e a coordenadora da Educação Especial do município de Vitória, para convite em participar da live.

3.3. Metodologia

A live teve duração de 2 horas e foi dividida em quatro momentos: a) 10 minutos iniciais para cumprimentos, boas-vindas, apresentação da mediadora e exposição sobre a live e o minicurso *Currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo*; b) 40 minutos para a explanação do tema; c) 40 minutos para o relato de experiência; d) 25 minutos para respostas às perguntas encaminhadas pelo chat durante a exibição da transmissão; e) 5 minutos para as considerações finais.

3.4. Divulgação da live

A live foi divulgada mediante o compartilhamento de banners virtuais através do canal do Grufopees, nas redes sociais virtuais (YouTube, Instagram, Facebook e no site da Gestão da Educação Especial da Ufes). Além disso, mensagens via WhatsApp eram encaminhadas para o grupo de gestores de Educação Especial do estado e municípios para que fossem disseminadas a informação entre os professores das redes de ensino.

3.5. Operacionalização e audiência

Na operacionalização, mediadora e palestrantes participaram de suas próprias residências, utilizando seus computadores e internet. A audiência média sustentada por todo o tempo de transmissão foi de aproximadamente 350 pessoas. Como o YouTube é uma plataforma de acesso irrestrito, a audiência foi composta por profissionais da educação, como professores, pedagogos, gestores, alunos da graduação e da pós-graduação, familiares e demais interessados.

Entretanto, até o dia 20 de março de 2023, o vídeo gravado e disponibilizado no feed do usuário do canal do Grufopees, no YouTube, alcançou mais de 2,9 mil curtidas e 23.254 visualizações.

3.6. Avaliação

A avaliação foi qualitativa e considerou a observação participante, que registrou, via chat, o interesse dos participantes pela temática em discussão. Avaliamos também o número de acessos realizados posteriormente à live gravada.

3.7. Da discussão

Nessa live, as palestrantes destacaram que o ensino colaborativo deve acontecer de forma conjunta, envolvendo o professor de ensino comum e professor de Educação Especial para possibilitar a escolarização de todos.

A palestrante da USP começa sua explanação apresentando os conceitos de colaboração e cooperação. Compreende que trabalhar em colaboração é ter a oportunidade de interagir com outros indivíduos de forma a criar uma compreensão do trabalho em conjunto que possibilita o enriquecimento das práticas docentes. O trabalho em conjunto potencializa as práticas pedagógicas dos professores e possibilita aprender juntos. Isso significa que trabalhar em conjunto não é apenas compartilhar e desenvolver tarefas. A implementação do ensino colaborativo deve ser pautada na compreensão de educação para todos e isso significa que todos os profissionais da escola são responsáveis por esse processo. Segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 35), “o ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria entre professor de ensino comum e professor de educação especial e [...] pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes”. Para a palestrante, a colaboração envolve o respeito aos conhecimentos e saberes especializados de cada profissional. A construção de um trabalho na perspectiva do ensino colaborativo pressupõe que todos os participantes se tornem investigadores da sua própria ação e que isso significa trabalhar com representações estabelecidas pela cultura escolar.

Nesse sentido, um dos pontos fundamentais para iniciar um trabalho colaborativo na escola é entender o papel de cada professor no processo educativo, considerando que o aluno é de responsabilidade de toda equipe escolar.

Entendendo que a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante, verifica-se

que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento das especificidades de cada estudante (Capellini; Zerbato, 2019, p. 34).

O foco central deve ser a sala de aula, compreendendo que o currículo é para todos os alunos e não deve existir um currículo paralelo para os alunos público da Educação Especial. O ensino em colaboração, nesse quesito, possibilita mudanças significativas nas práticas dos professores, que precisam tornar acessível o currículo ao estudante, considerando suas especificidades e potencialidades.

E como se dá o ensino colaborativo na pandemia? Para responder a essa questão, o segundo momento da live contou com a presença da coordenadora da Educação Especial do município de Vitória/ES, que apresentou os movimentos constituídos na rede de ensino do município, que tiveram como objetivo garantir a continuidade do processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, porém, no tempo histórico da pandemia, de forma remota.

Inicia sua fala apresentando a rede municipal, destacando a abrangência da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, que visa garantir aos alunos que possuem deficiências (física, sensorial e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o direito de aprender no contexto das práticas pedagógicas vivenciadas nos Centros Municipais de Educação Infantil, nas Escolas de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (Vitória, 2020a).

Para esse contexto de pandemia, nota-se que uma das principais barreiras referentes ao ensino remoto é em relação à dificuldade de acesso à internet e aos meios tecnológicos que possibilitaram a participação dos alunos nas atividades escolares remotas.

Considerando esse e outros desafios com o ensino remoto, fez-se necessário reforçar a importância do planejamento coletivo para se propor ações que contemplassem todos os alunos matriculados nas unidades de ensino municipal. A orientação da Secretaria de Educação de Vitória é que as práticas propostas deveriam ser realizadas a partir de um levantamento de demandas juntamente, de forma colaborativa, com os professores, pedagogos, gestores, intérpretes, familiares e alunos. O diálogo e planejamento que ocorria de forma presencial precisou ser previsto por meio da tecnologia, trabalhos interdisciplinares, possibilidades de participação das atividades remotas, acesso e

aprendizado e não um trabalho separado. Para isso, fez-se necessário ampliar os meios de comunicação entre esses sujeitos, tais como o e-mail, grupo de WhatsApp, redes sociais, Google Meet, Plataforma Zoom entre outras plataformas digitais. Destacamos aqui a AprendeVix (Google Classroom), que é uma plataforma digital da rede de ensino de Vitória/ES, criada especialmente para ampliar as práticas educacionais entre os professores e alunos matriculados na Rede municipal.

Essa plataforma foi/é uma ferramenta importante de divulgação de materiais que permitiram o compartilhamento de materiais de orientações e atividades pedagógicas que possibilitam interações com as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, público da Educação Especial. Vale ressaltar, ainda, que para aqueles alunos que não tiveram acesso às plataformas digitais, os materiais foram disponibilizados de forma impressa.

Assim, finalizamos reiterando a importância da discussão suscitada na live, ao tratar sobre o ensino colaborativo como uma estratégia viável, mesmo no contexto da pandemia, e que favorece o processo de aprendizagem e inclusão dos alunos público da Educação Especial.

Conforme enfatizado, essa live foi parte integrante do Minicurso *Currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo*, realizado pelo Grufopees em parceria com o NEESP/Ufes, em colaboração com os participantes do Grupo de Pesquisa e Formação das redes de ensino estadual e municipais. Acreditamos que todo o percurso formativo idealizado pelo Grufopees, no decorrer do 2º semestre de 2020, tenha contribuído com os profissionais das redes de ensino que aderiram à proposta, para o fortalecimento dos processos de escolarização inclusivo dos estudantes público da Educação Especial, no período pandêmico.

Considerações finais

O presente capítulo apresentou as experiências vividas pela gestora e assessora técnica da coordenação de Educação Especial, da Secretaria de Educação de Vitória/ES, com base na trajetória como integrantes do Grufopees, no decorrer de 3 anos, a partir dos movimentos e contribuições em pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa e Formação, em parceria com as redes de ensino locais — estadual e municipais.

Os registros das experiências se baseiam na ideia dos movimentos produzidos pelo Grufopees. O Primeiro Movimento visou relatar de forma breve a iniciativa do Grufopees em se estabelecer a proposta de pesquisa e extensão, Ufes-Redes. O Segundo Movimento apresentou a experiência vivida na elaboração e execução do Projeto de Formação Continuada intitulado *Práticas Pedagógicas Inclusivas na EJA*. O Terceiro Movimento descreve a apresentação de uma live, como parte integrante de um Projeto de Formação construído pelo Grufopees, no período da pandemia de Covid-19, no intuito de se manterem vivos os processos formativos, e manterem conectados os profissionais da Educação, em um momento tão desafiador da história mundial.

A título de conclusão, pode-se inferir que as experiências apresentadas contribuíram para o fortalecimento da Educação Especial inclusiva na Rede de Vitória e no processo de formação pessoal dos profissionais envolvidos, da então gestora e técnica da Educação Especial, no período, o que se remeteu a um feedback muito positivo acerca dos movimentos provocados pelo Grufopees, ao longo de uma década de existência.

Referências

- ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012. 194 p. (Coleção Educação).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 36/2016/DPEE/Secadi**. Assunto: Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Brasília: MEC/Secadi, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.
- DI FRANCO, M. G. *et al.* Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 24, n. 2, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ESTELLES, M.; FISCHMAN, G. E. Imagining a post-COVID-19 global citizenship education. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15566.051>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOVIMENTO. **Dicionário Brasil Escola**. Goiânia, Rede Omnia, 2024. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/introducao-cinematica>. Acesso em: 23 out. 2024.

MOVIMENTO. *In: Oxford Languages Dictionary*. Oxford, Oxford University Press, 2024. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>; Acesso em: 23 out. 2024.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O. **Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola**. *In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012. 194 p. Cap.2, p. 55-70. (Coleção Educação).

VITÓRIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01/11**. Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA na Etapa do Ensino Fundamental. Vitória: CME, 2011.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Vitória: Semed, 2016a.

VITÓRIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 02/2016**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Vitória: CME, 2016b.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Organização Ana Lúcia Sodré de Oliveira; Coordenação Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro. ___ Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020a. p. 53. Disponível: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais#h.vv0dtulksfpe>. Acesso: 15 mar. 2023.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos**. Organização Mariane Luiza Folador Dominicini Berger, Maria Amélia Barcellos Fraga; Coordenação Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020b. p. 55. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais#h.mmtrj5ov-z4ox>. Acesso: 15 mar. 2023.

Capítulo 9

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para os processos formativos via pesquisa-ação colaborativo-crítica

Rafael Carlos Queiroz
Rayner Raulino e Silva
Gabriela Melo Santana de Oliveira
Mariangela Lima de Almeida
DOI: 10.52695/978-65-5456-120-4.9

Introdução

Dentre os avanços e retrocessos ocorridos nessa última década no campo da educação, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDI-Cs) se tornou cada vez mais presente nos espaços escolares e nas formações de profissionais da educação. A priori, tecnologias não são apenas máquinas, como o termo é sempre visto e lembrado. Na verdade, o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

Encontramos tecnologias a todo tempo ao nosso redor. Um bom exemplo de relação estabelecida entre as tecnologias, a técnica e os equipamentos são os resultados obtidos nesse processo de junção apresentado, ou seja, tecnologias que resultam em equipamentos, produtos e processos que foram planejados

e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender, tais como lápis, caderno, caneta, giz etc.

Assim, as novas tecnologias digitais oferecem outros olhares e outras formas de pensar e refletir, gerando, dessa forma, outros ambientes formativos e educacionais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. O uso adequado das tecnologias atualizadas possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica. Desse modo, as tecnologias oferecem um outro processo de construção do conhecimento e possibilitam uma criação de redes de saberes, desenvolvendo uma troca de aprendizagem e de conhecimento.

Um grande marcador dessa década foi a pandemia ocasionada pela Covid-19 que afetou, de forma abrupta e emergencial, diferentes esferas mundiais da vida cotidiana, desencadeando diversas políticas e estratégias para tentar conter os índices de proliferação do vírus. No campo educacional, foi preciso repensar concepções mais amplas acerca dos processos de formação docente. O informe da Fundação Carlos Chagas, intitulado *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*, apresenta dados sobre o impacto da pandemia nos sistemas educacionais, em que professoras e professores, agentes fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto de excepcionalidade, e alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação (FCC, 2020).

Estudos nacionais e internacionais (Henriques; Correia; Dias-Trindade, 2021; Sousa Filho; Menezes, 2021; Mofate; Cau, 2022) mostram que a realidade que se revelava naquele momento era desafiadora para a construção de um processo de formação continuada com os profissionais da educação. Assim, a pandemia demonstrou que “diante de uma evolução tecnológica que nos últimos 20 anos trouxe novos recursos e novas possibilidades para dentro da escola, era preciso buscar uma formação que desse aos profissionais da educação a confiança para inovar” (Henriques; Correia; Dias-Trindade, 2021, p. 05).

A formação continuada de professores caracteriza-se como um espaço de reflexão, de atualização e de aprofundamento de saberes, bem como de interação com novos conhecimentos, desenvolvimento de experiências e ampliação de competências profissionais (Costa; Santos; Martins, 2020). Mas, se presencialmente já existiam algumas lacunas, como então pensar

em processos formativos em tempo de afastamento social? Dessa forma, uma das possibilidades mais utilizadas foi fazer uso das TDICs.

É preciso compreender que a formação dos profissionais da educação é ponto essencial, visto que “[...] não obstante as dificuldades de acesso às TDI-Cs, o contato com as ferramentas digitais não garante as competências digitais para sua boa utilização na mediação pedagógica” (Fialho; Neves, 2022, p. 17). Posto isso, compreendemos que a formação continuada, em diferentes espaços e contextos, apresentou-se como uma possibilidade de enfrentar a complexidade que se estabelecia, pois, em meio a pandemia, evidenciou-se a necessidade desses profissionais tencionarem esforços no sentido de propor novas alternativas a partir da realidade e das limitações vivenciadas.

Assim, a formação continuada em tempos de pandemia se configurou como um “[...] grande desafio para os profissionais da educação para dar conta de todo esse processo formativo” (Sousa Filho; Menezes, 2021, p. 08), mas que mostraram superação das dificuldades, aprendendo o novo que sobreveio fortuitamente e desenvolvendo novos saberes, uma vez que a “utilização dos recursos tecnológicos possibilitou enriquecer e ampliar as condições e as possibilidades de construção do conhecimento” (Mofate; Cau, 2022, p. 11), além de criar processos de “oportunidades para o desenvolvimento profissional” (Henriques; Correia; Dias-Trindade, 2021, p. 09).

A formação continuada disponibiliza o tempo e o espaço tão necessários para provocar aos educadores a se tornarem agentes transformadores de sua época. Os processos formativos estão ligados ao mundo da vida do professor (Habermas, 2012), das suas demandas e de suas necessidades formativas. Diante disso, nosso intuito é o de apresentar as possibilidades que as novas tecnologias fomentaram para os processos formativos realizados no decorrer dessa primeira década do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes). Processos pautados no diálogo e na colaboração, na criação de espaços discursivos virtuais, em que todos tenham o direito à fala argumentativa pela via do entendimento mútuo (Habermas, 2012).

O Grufopees tem se debruçado, desde 2013, em estudos na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, por meio de projetos de pesquisa e extensão que problematizam diferentes contextos da realidade concreta. Toma como objeto de investigação a formação de profissionais da educação,

a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas, assumindo a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Além disso, o Grufopees tem desenvolvido estudos junto aos gestores públicos de Educação Especial, contando com eles como colaboradores-parceiros no processo de pesquisa-formação. Assim, dispõe de uma rede de colaboração, entre pesquisadores de diferentes universidades internacionais e nacionais, além de profissionais das redes de ensino de estados brasileiros. Essa rede de colaboração tem permitido estudos coletivos, produção científica conjunta, articulação e promoção de eventos acadêmico-científicos.

1. Reflexões sobre a formação continuada de profissionais da educação

Com os desafios e questionamentos postos em consequência dos processos e movimentos inclusivos nos espaços educacionais, temos presenciado o aumento de ações voltadas para formação continuada de profissionais da educação no Brasil. Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos nas últimas décadas, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições formadoras (Silva, 2014).

Podemos considerar que esse cenário advém da prerrogativa, que na década de 1990 é fortemente assinalada: a melhoria do ensino no contexto educacional brasileiro seria sanada com a qualificação dos docentes. De acordo com os estudos de Gatti (2008, p. 58), nos últimos anos do século XX, “[...] tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho”.

Nessa direção, pensar em formação continuada ou contínua não é algo fácil nem homogêneo, há várias formas de conceituá-las e estão relacionadas com variados fatores, entre eles: política, cultura, objetos, conteúdos e métodos como outros. O surgimento das formações continuadas, para Ruela (1992), está paralelamente relacionado às reformas educacionais, já que os docentes são atores ativos nos processos de adesão às reformas para a implementação com sucesso. Dessa forma, Ruela (1992) indaga que a formação continuada de professores possibilita a constituição de conhecimentos e habilidades profissionais que são necessárias aos cenários educacionais vigentes.

Dentro das diversidades de envolvidos nos processos educativos, temos os gestores que atuam nas redes municipais e estaduais de ensino, que são responsáveis pela sistematização de políticas formativas nos seus contextos de atuação. Assim, há inquietações nos processos que garantam a inclusão, traz ao gestor preocupações em relação aos processos formativos, para que os sujeitos participantes sejam tocados a repensarem suas práticas e que estimulem a relação teoria e prática, entre as políticas, teóricos e o dia a dia. No caso, saber gestar está além de delegar ações, e sim estar junto na promoção de ações inclusivas.

Nessa produção de conhecimento do ser gestor, um trilha a ser percorrido é a produção de formações continuadas ou contínuas, bem como os processos de inclusão. No Espírito Santo, pesquisas (Almeida, 2004; Alves, 2009; Jesus, 2008; Silva, 2014) nos indicam preocupações relacionadas ao assunto e fragilidades nos sistemas municipais e estadual de educação, bem como em seus profissionais. Considerando os movimentos de pesquisa-ação produzidos pelo grupo, identificamos diferentes desafios para que os gestores de Educação Especial pudessem articular os seus saberes, pois a distância física entre eles resultava em um afastamento nas articulações possíveis.

2. A produção do conhecimento: diálogo entre os diferentes saberes

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque, para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos em uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa. Para Habermas (2012), a alternativa para a tendência objetificante da modernidade seria o agir comunicativo, processo pelo qual os seres humanos buscam o entendimento mútuo baseando-se no debate lógico e racional.

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

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

Diante das tensões colocadas pela pandemia durante os anos de 2020 e 2021, profissionais e pesquisadores buscaram constituir processos formativos na perspectiva crítica, utilizando as TDICs como recursos possíveis. Além disso, a pandemia demonstrou a necessidade de integrar a tecnologia aos processos de ensino-aprendizagem, vinculando conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos (Henriques; Correia; Dias-Trindade, 2021).

Quanto ao uso das TDICs, a pesquisa de Sousa Filho e Menezes (2021) apontou que a formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19 se configurou como um grande desafio para os profissionais da educação, mas que demonstraram superar as dificuldades, aprendendo o novo e desenvolvendo habilidades para pensar e fazer os processos formativos. Em seus estudos, Souza *et al.* (2021) apontam que a maioria dos professores investigados por eles apresentou predisposição em realizar atividades por meio de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, reforçando o interesse em processos formativos, incluindo a utilização de ambientes virtuais.

Nesse contexto, os professores apresentam a ideia de que os problemas encontrados na sala de aula precisam ser expostos nas formações continuadas para que possam elaborar possibilidades de solução (Costa; Santos; Martins, 2020). Segundo as autoras, isso favorece a condição de se repensar o fazer docente, de desenvolver conhecimentos e de se assumir outras posturas e ideais. Assim, observamos que as tecnologias digitais podem oferecer possibilidades de novos/outros olhares e formas de pensar e refletir, gerando, dessa forma, ambientes formativos e educacionais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagens.

O uso adequado das novas tecnologias possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica. As tecnologias devem colaborar com a construção de uma “[...] escola produtora de conhecimento, de partilha, colaboração e autoria” (Pesce; Gonçalves, 2021, p. 42), ou seja, para além de suas funções técnicas e instrumentais. Dessa forma, os profissionais da educação, em processos formativos, podem estabelecer novos olhares sobre a sua prática docente, por meio da articulação de saberes e, assim, refletir sobre a prática educacional.

Faz-se relevante destacar que o emprego das TDICs na formação continuada, como ferramentas que facilitam o acesso à informação, por si só, não garantem a construção do conhecimento. Tais tecnologias precisam ter a mediação pedagógica. Dessa forma, podem inspirar situações de aprendizagens híbridas, possibilitando momentos de cooperação, colaboração, interação e compartilhamento de saberes e, conseqüentemente, podem propiciar o processo de construção coletiva do conhecimento. A partir desses princípios formativos, entendemos que, com a utilização das TDICs nos processos de formação continuada, os ambientes de aprendizagens e experiências docentes passam a ser emancipadores, múltiplos, dinâmicos, interativos e colaborativos. A mediação é um fator importante para possibilitar e garantir esses espaços de fala nos espaços virtuais, dando, assim, oportunidade para que todos os presentes exponham as ideias, proporcionando a colaboração e autorreflexão entre os participantes.

Partindo dessas demandas, e reconhecendo o desafio do impacto das novas tecnologias e redes sociais nos processos de formação continuada de profissionais da educação, consideramos que não podemos desprezar sua potencialidade na criação de espaços amplos para a pesquisa, na difusão personalizada de informações e na sua capacidade comunicacional. Assim, as tecnologias podem constituir-se num sistema comunicativo que possibilita o diálogo entre os protagonistas, a participação, o compartilhamento, as trocas, enfim, os elementos necessários à realização da aprendizagem dos atores envolvidos, nesse caso, os profissionais da educação.

Diante do exposto, apostamos no diálogo e na colaboração entre universidade e redes de ensino, pesquisadores universitários e profissionais da educação. Segundo a perspectiva habermasiana, a construção de conhecimento se dá na interação entre os sujeitos, permitindo considerar a relevância do processo em detrimento do resultado (Almeida, 2019). Nesse

sentido, defendemos uma formação continuada, na perspectiva crítica, que seja construída coletivamente, de acordo com as demandas e a realidade do grupo, pautada na racionalidade comunicativa, a qual possui “[...] capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista” (Habermas, 2012, p. 38).

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

3. Do real para o virtual: as possibilidades encontradas

Reconhecemos o desafio do impacto das TDICs nos processos de formação continuada de profissionais da educação, refletimos que não podemos desconsiderar sua potencialidade na criação de espaços amplos para a pesquisa, na difusão personalizada de informações e na sua capacidade comunicacional. Segundo Castells (1999, p. 46), “[...] a geração, o processamento e a transmissão de informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas [...]”.

Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais nos espaços educativos precisam ter uma intencionalidade para atingir os objetivos planejados. Dessa maneira, requer um olhar atento e crítico acerca da realidade na qual o uso de determinada tecnologia se insere e quais são as condições para a construção de comunidades de produções de conhecimentos e autonomia dos envolvidos. Em um ambiente virtual de aprendizagem, cada indivíduo se torna ator do processo de utilização, logo, atores distintos percorrem caminhos diferentes, estabelecem, nesse percurso, conexões existentes entre informações, imagens e, por meio dessas, passam a criar caminhos, dialogar com os contextos, produzir acordos, mídias e recursos. Com o advento do avanço tecnológico, houve o surgimento de diversos softwares e ferramentas para trocas sociais interativas, como as redes sociais, que têm possibilitado um enorme fluxo de comunicação instantânea entre pessoas das mais diversas nacionalidades.

Partindo dessas demandas, e reconhecendo o desafio do impacto das novas tecnologias e redes sociais nos processos de formação continuada de profissionais da educação, consideramos que não podemos desprezar sua potencialidade na criação de espaços amplos para a pesquisa, na difusão personalizada de informações e na sua capacidade comunicacional. Assim, concordamos com Santos (2009) que as tecnologias podem constituir-se num sistema comunicativo que possibilite o diálogo entre os protagonistas, a participação, o compartilhamento, as trocas, enfim, os elementos necessários à realização da aprendizagem dos atores envolvidos, nesse caso, os profissionais da educação.

3.1 A potencialidade do website e a construção de textos via Plataforma Moodle®

Criado através de um movimento da pesquisa realizado em 2014 e hospedado na plataforma oficial da Ufes, o website do Grufopees, com acesso pelo link <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br>, possui diversas abas que contribuem para o processo de formação dos profissionais da educação, em especial no que tange à questão da inclusão escolar.

Silva (2014) explana sobre os movimentos disparadores que influenciaram a construção do website como ferramenta virtual, o que os desafiou a constituir novos modos de produção de conhecimentos e estabelecimento de redes de colaboração entre os atores/autores do processo de construção e implementação das políticas públicas de formação continuada. Com isso, após a realização de grupos focais (Gatti, 2005), o desafio de compreender a utilização das tecnologias como ferramenta de trabalho colaborativo foi proposto aos gestores, e por eles aceito.

O uso da Plataforma Moodle® se tornou consequência do processo avaliativo da pesquisa. Por ser uma ferramenta de comunicação síncrona e dinâmica com pessoas em diferentes locais e espaços, que para a nossa pesquisa foi importante para os movimentos de diálogos colaborativos entre os participantes da nossa pesquisa-formação, a comunicação nesse espaço se dá pela linguagem escrita.

O estudo de Pulino Filho (2005) define o Moodle como um sistema de gerenciamento de cursos que oferece ao professor ferramentas para que este crie cursos com controle de acesso e variedade de ferramentas. Com o Moodle pode-se compartilhar materiais de estudo, manter discussões ao vivo, aplicar

testes e avaliações, pesquisas de opinião, coletar e revisar tarefas e notas. O Moodle é um sistema aberto, ou seja, todos os usuários têm acesso ao código fonte. Pode-se estruturar um curso no ambiente Moodle nos formatos semanal, tópicos ou por eventos e acrescentar dois tipos de conteúdo: materiais e atividades. Os materiais podem ser textos, páginas da web e diretórios. As atividades são baseadas em ferramentas que estimulam a interação dos participantes.

Um dos canais de comunicação utilizada na pesquisa foi o chat, que é uma ferramenta de comunicação síncrona e dinâmica com pessoas em diferentes locais e espaços, que, para a nossa pesquisa, é importante para os movimentos de diálogos colaborativos entre os participantes da nossa pesquisa-formação, a comunicação neste espaço se dá pela linguagem escrita. Utilizamos o chat para fortalecermos os grupos de estudos reflexivos, levamos como temática o debate sobre o “Processo de Constituição de Movimentos de Processos Formativos” dando continuidade à temática dos grupos de estudos.

O chat foi uma ferramenta importante que levantou questões para os gestores debaterem sobre os movimentos formativos em seus espaços de atuações para o desenvolvimento de políticas de formações continuadas para a promoção de uma educação inclusiva. Tais movimentos nos fazem pensar na necessidade de promover mudanças nos modelos de formação, fugir do tecnicismo, das formações tradicionais que não estimulem processos de inclusão.

Nesse movimento, percebemos a busca dos gestores em potencializar a mudança do perfil de professores de suas redes, para um pensamento mais crítico de sua realidade, mas essa mudança só será efetivada a partir da “sensibilização desses profissionais” para a compreensão das relações intrínsecas em seus espaços de atuação. “[...] o desafio é formar professores que saibam buscar, na reflexão crítica da práxis e no entrelaçamento da teoria e da prática, possibilidades para dialogar com a diversidade trazida pelos educandos para o contexto educacional” (Almeida; Vieira; Silva, 2013, p. 876).

Para essa mudança de realidade, o diagnóstico do município se faz importante para uma avaliação inicial da situação do município, para pensar ações com intencionalidade de mudança, que tais mudanças reflitam nos processos formativos e, mais uma vez, partir para uma nova avaliação do processo, em uma espiral com embasamento na pesquisa-ação.

Os profissionais da educação em processos formativos podem estabelecer novos olhares em relação a sua própria prática, mediante “articulação

de saberes”, “pequenos grupos”, entre outras possibilidades. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (Imbernón, 2013, p. 43).

Nessa perspectiva, a plataforma digital se torna um ambiente interativo, os profissionais participantes se refletem sobre o seus fazeres numa consciência crítica-política, pois suas ações estão diretamente relacionadas ao coletivo, ou seja, há mudança na própria realidade que influencia outros autores/atores participantes do mesmo contexto.

O trabalho em equipe, colaborativo, em um espaço virtual para a comunicação, foi para os participantes um momento para refletir o seu papel na pesquisa-formação e a necessidade de aprofundar seus estudos para um “possível” movimento de inclusão nos municípios participantes da pesquisa. Assim, com base na teoria de Habermas, entendemos que a comunicação é um momento durante o qual os atos de fala dos atores são equalizados, o que os impedirá de sofrer repressão e os levará a uma compreensão do mundo vivenciado (Pinent, 2004).

Naquele momento, conforme aponta Silva (2014), os gestores indicaram quais eram as demandas para a constituição do website como processo de materialização das propostas de formação continuada construídas para seus municípios e superintendências, bem como que o site poderia se constituir em ferramenta para diálogos, formação e publicação de artigos e relatos sobre as ações políticas e práticas educacionais no Estado.

Atualmente, dentre as abas, podemos destacar a disponibilidade das produções bibliográficas, acadêmicas e técnicas do Grufopees e as indicações de textos bibliográficos sobre diversos assuntos da área educacional, incluindo legislações educacionais e livros completos. Além disso, o site é um canal de comunicação e divulgação de eventos e de projetos de pesquisa e extensão realizados pelo Grufopees.

3.2 A interatividade do canal do YouTube para os processos formativos

A ferramenta YouTube vem conquistando espaço como ambiente de formação e aprendizagem, levando os professores a utilizarem-na como possibilidade

de fomento do interesse dos estudantes pelo ensino e, assim, desenvolvimento da aprendizagem em suas aulas. Esse tipo de ferramenta proporciona milhares de possibilidades que podem ser utilizadas a todo o momento por todos os envolvidos no processo de aprendizagem e de formação.

Com o objetivo de contribuir com os profissionais das redes de ensino a pensar em diferentes maneiras de se adaptarem a esse novo e inesperado cenário, foi engendrada, juntamente com os gestores de Educação Especial, a realização de vídeos e transmissões ao vivo, com temáticas que emergiram das redes de ensino, a partir de um levantamento realizado por elas.

Assim, procuramos um aplicativo de fácil acesso para os profissionais das redes de ensino, que fosse gratuito e pudesse ser acessado em computadores, tablets e celulares. Chegamos, então, ao YouTube. A opção pelo uso do YouTube se deu também pelo fato de ser uma plataforma já preparada para a hospedagem de vídeos, tanto lives quanto vídeos assíncronos.

Dessa forma, criamos o canal do Grufopees-Ufes no YouTube, proporcionando diálogos com as temáticas indicadas pelo grupo como relevantes, nesse momento em que os profissionais vivenciam a pandemia de Covid-19 e precisam encontrar novas formas para realizar o seu trabalho. O canal foi criado no mês de abril de 2020 e atualmente possui mais de 7 mil inscritos, dos diversos municípios capixabas, estados brasileiros e algumas representações internacionais. Além das lives, o canal disponibiliza vídeos gravados e formatados, que abordam assuntos pertinentes ao campo da inclusão escolar e da formação dos profissionais da educação.

Conforme já mencionado, as lives surgiram a partir das demandas dos municípios e foram construídas de forma colaborativa entre todos os membros do Gergees-ES. Para cada temática, foi pensado em quem faria a mediação e quem seriam os convidados a dialogar. Após o fechamento dos nomes, foi criado um grupo de WhatsApp para que mediadores, convidados e equipe pudessem dialogar sobre a live, de modo a apresentar o tema proposto e discutir sobre ele e sobre a organização operacional das transmissões.

Segundo Habermas (2013), para que o discurso ocorra de maneira democrática, todos os envolvidos podem expor suas opiniões, sem coerção e coação de suas ideias fundamentadas em argumentos. Dessa forma, acreditamos que as regras necessárias para a constituição dos espaços discursivos precisam ser conversadas e entendidas por todos os participantes, de modo que nenhum

sujeito se sobreponha ao outro e todos tenham o seu direito de fala garantido. Ressaltamos que todas as lives contaram com a presença de uma equipe de intérpretes de Libras, o que as tornou acessíveis à comunidade surda.

Dessa forma, no período de maio a outubro de 2020, foi realizado um total de 12 lives, com diversos temas, conforme apresentado na tabela 07, e que se encontram disponíveis no canal do Grufopees-Ufes, no YouTube. Ressaltamos que algumas das lives alcançaram, sozinhas, mais de 21 mil visualizações e juntas alcançaram mais de 108 mil visualizações, o que nos faz refletir sobre a potencialidade de disseminação que essa ferramenta virtual possibilita, em tempos de afastamento social.

O mediador era, então, o responsável por apresentar algumas questões/reflexões dos participantes que estavam assistindo à live e que faziam as perguntas via chat, o que proporcionava momentos de reflexões e formações e a garantia do ato de fala através do chat ao vivo e/ou dos comentários pós ao vivo. A proposição do agir comunicativo de Habermas (2012) pode contribuir para a compreensão desses conflitos de interesses, pois torna fundamental a mediação entre os diferentes sujeitos, visando a processos de aprendizagem que podem resultar na transformação do mundo, em que “[...] a mediação não se estabelece numa relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas” (Givigi, 2007, p. 158).

Ressaltamos que esses espaços, ancorados na teoria da ação comunicativa, possibilitam aos participantes a exposição de seus argumentos e opiniões, sendo possíveis pelo ato de fala, ou por registros escritos, pois o discurso “[...] assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo” (Habermas, 2012, p. 107).

Além das lives no canal, também foram construídos diferentes vídeos denominados “Tecendo Diálogos”, nos quais os profissionais da Educação Especial, como gestores e professores que atuam nas redes de ensino, falaram sobre sua participação no grupo de pesquisa, em parceria com a Universidade e sua prática, no contexto de atuação.

Essa série especial contabiliza 04 vídeos, que foram realizados com duas gestoras municipais de Educação Especial e duas técnicas, que atuam nas secretarias de educação municipais, todas participantes do grupo de pesquisa. A intenção era que as profissionais pudessem partilhar seus entendimentos

sobre a autorreflexão crítica e sobre as possibilidades que o grupo de pesquisa traz aos seus participantes. Para essa série “Tecendo Diálogos”, criamos um roteiro que era disponibilizado aos profissionais participantes. Após o envio dos vídeos, fazíamos a edição e a publicação no canal de YouTube do Grufopees-Ufes. Observamos que, com o roteiro em mãos, os profissionais ficavam mais à vontade na hora da gravação dos vídeos, conseguindo, assim, apresentar suas falas com mais potência e entendimento. Somados, os vídeos ultrapassam 1.500 visualizações.

Além dos vídeos citados anteriormente, o canal também possui vídeos de diálogos realizados em outros grupos de pesquisas, em que membros do Grufopees-Ufes são convidados a tecer reflexões, bem como registros de seminários que ocorreram em municípios e que foram realizados através dessa parceria entre universidade e secretarias municipais de educação.

3.3 Possibilidades com o uso do Instagram

O Grufopees possui uma página no Instagram, com mais de 2.350 seguidores, sendo 49,3% da Região Metropolitana da Grande Vitória e outros 50,7% de outras regiões do Espírito Santo e do Brasil, tendo um alcance de mais de 3.800 contas em suas postagens. Entre as publicações postadas, podemos encontrar a divulgação de eventos, sugestões de literaturas científicas e bibliográficas, além de diálogo com autores/pesquisadores do Brasil e do Mundo.

A finalidade das redes sociais, segundo Patrício e Gonçalves (2010), é de possibilitarem espaços de encontros, troca de informações, interações, discussões de ideias e temas de interesse comum. Essas proposições permitem que os indivíduos, em um ambiente informal como o Instagram, comuniquem-se e interajam, principalmente no período de afastamento social. Dessa forma, as redes sociais, bem como as diversas ferramentas tecnológicas, são compreendidas como alternativas do processo de interação social, uma vez que

[...] nesse processo de inovação de modelo de sociedade, a educação, como instituição que produz e reproduz a cultura, não poderá ficar à margem. Ainda que não se goste da tecnologia, não há como negá-la, até porque sua função social primeira é garantir espaço para inovações que permitam aprendizagem de qualidade (Alves, 2007, p. 167).

A potencialidade do Instagram é observada por se tratar de uma mídia social que cria oportunidades para a publicação e gestão de textos, que podem envolver atividades de leitura e da produção textual, por meio de texto verbal, fotos e de vídeos curtos, além de interação, colaboração, trocas, partilhas e aprendizagem em comum.

No decorrer de 2022, foi realizado a série de lives “Grufopees Em Diálogo”, uma iniciativa para continuar a compartilhar diálogos entre a universidade e gestores, professores e profissionais da educação com objetivo de trazer temas que perpassam a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar como Trabalho Colaborativo, Inclusão Escolar, Formação de Professores e Pesquisa Educacional para o todos. Os diálogos aconteciam quinzenalmente. O movimento é parecido com o feito pelo grupo de pesquisa durante a pandemia, mas de forma mais simples e com a intenção de ter uma maior comunicação com seu público, que comentavam e sugeriram temas para as lives. As lives foram bastante produtivas não só para quem estava participando ativamente como moderadores e integrantes da *live*, mas também para quem assistia e comentava sobre o tema pautado.

Considerações finais

Perante o exposto, assumimos a pesquisa-ação, em seus princípios epistemológicos e metodológicos, como opção política na construção do conhecimento com o outro e não sobre o outro. Percebemos as possibilidades de pensar e fazer uma proposta de formação continuada naquele tempo histórico de pandemia ao conceber a produção de conhecimento por meio da pesquisa-ação, considerando todos como sujeitos do conhecimento.

Em contrapartida, o uso dessas mesmas ferramentas ocasionou tensões, principalmente num país com contextos sociais tão diversos como o Brasil, onde muitos profissionais não possuem o conhecimento tecnológico para uso desses recursos. Ademais, deparamos-nos com a falta de investimentos por parte dos governos, em formações para o uso das novas tecnologias e de aquisição desses bens físicos. Se nós pensamos no uso da internet, também encontramos o desafio de estarmos conectados, ao mesmo tempo, com milhares de outras pessoas, ocasionando a lentidão e problemas de conexões, num verdadeiro caos cibernético.

Pensamos nas possibilidades dos processos formativos virtuais pautados no diálogo, na colaboração e na criação de espaços discursivos virtuais. Assim, percebemos, na nossa prática, que as tecnologias digitais podem oferecer possibilidades de novos/outros olhares e formas de pensar e refletir, gerando, dessa forma, ambientes formativos e educacionais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. O uso adequado das tecnologias possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica. Ademais, outras questões emergem deste estudo para subsidiar pesquisas que possam surgir, dialogando com o transcurso da pandemia da Covid-19 e sua relação direta com os processos formativos e o processo de inclusão escolar.

Referências

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

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

ALMEIDA, M. L. A.; SILVA, R. R. A Constituição de um fórum de gestores públicos de educação especial pela via website: dos desafios às possibilidades. In: III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Ufes, 2014. v. 1. p. 1-15.

ALMEIDA, M. L.; VIEIRA, A. B.; SILVA, R. R. Formação Continuada nos Municípios Capixabas: processos constituídos pelos gestores públicos em educação especial. In: LIMA-RODRIGUES, L.; RODRIGUES, D. (org.). **Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”**. Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2013.

ALVES, A. L. **Formação continuada de professores e prática docente**: a pesquisa-ação como experiência formadora. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, 2019.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, A. L. O.; SANTOS, A. R.; MARTINS, J. L. A formação docente: por uma prática educacional libertadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1193-1204, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12511>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FCC. Fundação Carlos Chagas. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Fundação Carlos Chagas, 2020.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. 01, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 23 jul. 2024.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. Tradução de Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HENRIQUES, S.; CORREIA, J. D.; DIAS-TRINDADE, S. Portuguese Primary and Secondary Education in Times of COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study on Teacher Training and Challenges. **Education Sciences**, v. 11, n. 9, 542, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11090542>. Acesso em: 19 abr. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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.

MOFATE, O. L.; CAU, M. M. Recurso às TICs no ensino aprendizagem em tempos de Covid-19 no ISEDEF – Maputo/Moçambique. **Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa**, Braga/Portugal, v. 7, n. 02, p. 01-12, 2022. Disponível em: https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_af3f0fd754b84544b-21b907ac406006d.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Utilização educativa do facebook no Ensino Superior. I Conference learning and teaching in higher education. **Biblioteca Digital do IPB**, Universidade de Évora, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2879>. Acesso em: 13 abr. 2024.

PESCE, L.; GONÇALVES, J. L. Educar em tempos de pandemia: desafios da profissão docente. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 40-52, out. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/61398>. Acesso em: 01 abr. 2024.

PINENT, C. E. C. Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa. **Famat: Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 1-8, dez. 2004. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/14784730/sobre-os-mundos-de-habermas-e-sua-acao-comunicativa>. Acesso em: 01 abr. 2024.

PULINO FILHO, A. R. **Moodle**: um sistema de gerenciamento de cursos. Brasília, DF: Departamento de Engenharia Civil e Ambiental-Universidade de Brasília, 2005. p. 215.

RUELA, C. Política de formação contínua de professores: um estudo de quatro centros de formação das associações de escolas. In: ESTRELA, A; FALCAO, M. (Org). **A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia**. Atas do II Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. p. 626-649.

SANTOS, F. F. **O Ciberespaço e o Ambiente Virtual da Bienal do MERCOSUL**: possível espaço de exposição/criação. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

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. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SOUSA FILHO, F. G.; MENEZES, E. N. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6459>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOUZA, G. H. S. de; JARDIM, W. S.; MARQUES, Y. B.; LOPES JUNIOR, G.; SANTOS, A. P. S. dos; LIBERATO, L. de P. Emergency Remote Education (ERE): An empirical study on Educational Capabilities and Teaching Expectations during the COVID-19 Pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11904>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Dados dos autores

Allana Ladislau Prederigo

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Pós-graduada em Gestão Educacional Integrada (CESAP) e Graduada em Pedagogia (Ufes). Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees/CNPq - Ufes). E-mail: allana.prederigo@gmail.com

Ana Lucia Sodré de Oliveira

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes). Mestra em Educação (PPGPE/Ufes). Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Possui graduação em Pedagogia (Ufes). Fez magistério no Ensino Médio. Atuou como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Coordenou o setor de Educação Especial no município de Vitória/ES de 2012 a 2022. Atua como professora especializada na rede de ensino de Vitória/ES. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (Gepipea/Ufes). E-mail: alsodre75@gmail.com

Andressa Mafezoni Caetano

Professora do Centro de Educação - Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado - UFRRJ. Doutorado, Mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela Ufes. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (Gepipea). Membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/Ufes). E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br

Bárbara Rebecca Buamgartem França

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos. Mestra em Educação (PPGE) e Graduada em História (CCHN) pela Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Goiabeiras-ES. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial” (Grupospees/CNPq - Ufes). E-mail: barbarabrbrf@gmail.com

Damila Soares de Carvalho

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Possui pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais pela FATESF (Faculdade de Tecnologia São Francisco) e graduação em Pedagogia (Ufes). Atua como pedagoga e professora de séries iniciais na Educação Básica da rede municipal de ensino de Vitória/ES. E-mail: damila_soares@hotmail.com

Fernanda Nunes da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-Ufes) e Pós-Graduação em Gestão Educacional Integrada: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção, pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio, além de graduação em Pedagogia (Ufes). Atua como pedagoga e professora na

Educação Básica das redes municipais de ensino da Serra/ES e de Vitória/ES. Membro do grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”. E-mail: fernanda.fefanunes@gmail.com

Flaviane Lopes Siqueira Salles

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestra em Educação Física (Ufes). Possui Especialização em Educação Especial/Deficiência Intelectual (FABRA) e Especialização em Educação Física Escolar (UFES). Graduada em Educação Física (ESFA/ES) e Licenciada em Pedagogia. Professora no Ensino Básico da Rede Municipal de Cariacica/ES, atuando como professora de Educação Física no Ensino Fundamental e como professora de Educação Especial na perspectiva da inclusão. Membro do Grupo de Estudo Sobre Autismo (Gesa/Neesp/Ufes), do Grupo de Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees-Ufes) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física na Perspectiva Inclusiva (NEPEFI/CEFD/Ufes). E-mail: flsalles25@gmail.com

Gabriela Melo Santana de Oliveira

Graduanda de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bolsista de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees/CNPq - Ufes). E-mail: melogabi0412@gmail.com

Gustavo Falcão Santana

Graduando em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Bolsista de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees/CNPq - Ufes). E-mail: gustafal72@gmail.com

Islene da Silva Vieira

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (Ufes), possui Pós-Graduação em Gestão Educacional

Integrada: Administração, Supervisão Orientação e Inspeção, pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (2012) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011). Atua como assessora da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Serra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, gestão pública de educação especial, educação especial, políticas públicas e processos formativos. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial” - Grufopees/CNPq. E-mail: islenes@gmail.com

Janaina Borges Alves

Especialização lato sensu em Libras pela Faculdade de Minas Gerais - Faceminas (2022). Graduada em Pedagogia/Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes (2017). Professora de Educação Especial do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica/ES. E-mail: janainaborgesalves25@gmail.com

Joziane Jaske Buss

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestra em Educação (PPGPE/Ufes). Pós-Graduada em Educação Especial no contexto da Inclusão (Fun-cap). Pós-Graduada em Gestão Escolar com Habilitação em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Pós-Graduada em Tecnologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Graduada no curso Normal Superior pela Faculdade da Região Serrana (Farese). Habilitada no exercício do Magistério em 1º grau. Professora da rede municipal de ensino do município de Santa Maria de Jetibá-ES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Inclusão Escolar e Processo de Ensino e Aprendizagem - GEPIPEA. Membro do Grupo de Estudo-Reflexão Gestão em Educação Especial GERGEES/ES. E-mail: jozijaske@gmail.com

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestra em Educação (PPGE/Ufes). Graduada em Pedagogia (Ufes). Membro do grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” (CNPq/Ufes) e do Fórum Permanente em Educação Inclusiva. E-mail: karolinipattuzzo@hotmail.com

Letícia Soares Fernandes

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Pós-Graduada em Gestão Educacional Integrada (Faculdade de Vitória). Graduada em Pedagogia (Ufes). Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees/CNPq - Ufes). Sócia da Collaborative Action Research Network (CARN) e da Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialógos). E-mail: fernandesletss@gmail.com

Lucimara Gonçalves Barros Brito

Mestra em Educação (PPGMPE/Ufes). Graduada em Letras/Português (Ufes). Graduada, posteriormente, em Pedagogia. Especialista em Alfabetização e Letramento (Iseac). Possui vínculos estatutários na Prefeitura Municipal da Serra/ES, como pedagoga e prof.^a Mapa - Educação Infantil. Atualmente exerce função de assessoramento na Secretaria Municipal de Educação, na Gerência de Recursos Humanos - GRH/Sedu/Serra. Já atuou como professora de Língua Portuguesa (1998-2004) e, posteriormente, como pedagoga (2016 a 2021) no C. E. Linus Pauling (Serra/ES). E-mail: lucimara.gbarros@gmail.com

Mara Rubia Dos Reis Fonseca

Pós-graduada em Atendimento Educação Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (UNESP). Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Integrada Jacarepaguá). Pós-graduada em psicopedagogia (Universidade Castelo Branco). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de São Pedro (Faesa). Atualmente é gestora escolar do CMEI Vantuil Raimundo

Bessa (Serra/ES). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes) e da Associação em Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialógos). E-mail: senamara40@yahoo.com.br

Marcela Lemos Leal Reis

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes), pós-graduada em Gestão Educacional (Faesa), graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees Cnpq-Ufes) e do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Também membro do Fórum Estadual de Educação do Espírito Santo, Conselho Municipal de Educação de Itapemirim e ainda membro do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (Fopeies). E-mail: marcelallealr@gmail.com

Márcia Cristina Ribeiro de Souza Lyrio

Atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Marataízes como Coordenadora da Educação Especial e formação continuada. Especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boys (2009), pós-graduação em Gestão Escolar Integradora (2010) pela Universidade Castelo Branco. Graduação em Normal Superior e Complementação em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (2008). Professora e Pedagoga efetiva através de concurso pela prefeitura municipal de Marataízes Espírito Santo, atuando na rede municipal de educação desde o ano de 1999 e concomitantemente lecionou como professora alfabetizadora de classe multisseriadas no município de Itapemirim. Entre os anos 2009 e 2015, foi eleita pela comunidade escolar por dois mandatos como Diretora Escolar na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Sebastião de Almeida Ferreira” no município de Marataízes. Atuou como técnica pedagógica municipal da Educação Especial na secretaria municipal de educação de Marataízes (2017/2020), atualmente exerce a função de técnica pedagógica no setor de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na mesma secretaria. E-mail: marciacristinalyrio@hotmail.com

Maria Amélia Barcelos Fraga

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes). Graduada em Letras e Psicologia (Ufes). Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação (GPEFE/Ufes). Professora e Assessora da Coordenação de Educação Especial da Prefeitura de Vitória/ES. Foi Coordenadora da Educação Especial e Coordenadora da EJA de Vitória/ES. Atuou como Professora de Ensino Superior (Uninorte) e na Política do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) como Chefe do Programa de Atenção Integral à Família, Coordenadora de CRAS e Psicóloga. E-mail: mabfraga@edu.vitoria.es.gov.br

Maria José Carvalho Bento

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores - PPGEE-DUC/Ufes. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2015) e graduação em Direito pela Universidade Vila Velha (1985). Atualmente é integrante: do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial - Grufopees/CNPq; das pesquisas: Formação de profissionais da Educação e Pesquisa-Ação: Perspectivas e Práticas para a Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial e Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão de Educação Especial: a região sul do Espírito Santo; e do projeto de extensão Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial. Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialogos). E-mail: zezebento56@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estudos de Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade (Ufes/DEPS), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees - CNPq/Ufes). Membro da diretoria da Associação em Rede Internacional de Investigação-Ação Colabo-

rativa (Estreiadialogos). Membro associada da Collaborative Action Research Network (CARN). E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com

Marilda de Paula Furtado

Especialista em Gestão Educacional. Graduada em Letras-Português/Literatura. Professora efetiva da rede Municipal Educação de Marataízes/ES. Atualmente está coordenando o setor de Apoio a Educação Básica e Formação Continuada. E-mail: marildapfurtado@hotmail.com

Nazareth Vidal da Silva

Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees); da pesquisa “Formação e prática de profissionais da educação em diferentes contextos: perspectivas para inclusão de pessoas com deficiência”; do projeto de extensão “Formação continuada de profissionais no estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial” e da Associação em Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialogos). E-mail: newpedagoga@gmail.com

Rafael Carlos Queiroz

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestre em Educação pelo Programa Profissional em Educação (Ufes). Pedagogo da Rede Municipal de Educação de Viana/ES e Professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Vila Velha. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees CNPq/Ufes) e da Associação em Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreiadialogos). E-mail: rcgrafael@gmail.com

Rayner Raulino e Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Membro do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees/CNPq - Ufes). Professor do Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC). E-mail: raynerraulino@gmail.com

Renata Rocha Grola Lovatti

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) e doutoranda pelo mesmo programa. Realiza pesquisas na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e trabalho docente na Educação Infantil. Membro do Comitê Gestor do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (Fopeies). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, formação de professores e Gestão Pública. É professora e pedagoga na rede pública de educação e atualmente é professora formadora estadual do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI/ES/UFMG/MEC. E-mail: peqlov@hotmail.com

Sumika Soares De Freitas Hernandez-Piloto

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou doutorado no PPGE/Ufes. Mestra em Educação pela Ufes (2008), Mestra em Psicopedagogia na UCLV/Cuba (2001). Membro no Colegiado do Fopeies (desde 2005). Coordenação do Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (desde 2015). Membro do Fórum Nacional Popular de Educação (desde 2015). Membro do Fórum Municipal de Educação de Vitória (desde 2016). Membro no Comitê Diretivo do Mieib e Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2008-2016 e 2024-2026). Atualmente é Professora de Educação Básica I-PMV. Membro no Grupo de Pesquisa Grufopees (desde 2013). Membro na Rede Lusófona de Pesquisa-ação Estreiadialogo (desde 2021). E-mail: sumika.freitas@gmail.com

Vanize Espíndula

Possui graduação em Pedagogia pela Escola de Ensino Superior do Educandário Seráfico São Francisco de Assis (2006). Atualmente é gestora pública de Educação Especial do Centro de Referência de Educação Inclusiva em Santa Maria de Jetibá/ES. E-mail: vanizeespindula@gmail.com.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Este livro evidencia o Grufopees como espaço de construção de novas lógicas de pesquisa na Educação Especial, com foco nos contextos das escolas e dos sistemas escolares a se organizarem na busca de respostas educativas coletivas aos desafios de lidar com o público da Educação Especial em seu cotidiano. Trata-se, pois, de uma leitura necessária para profissionais da educação, bem como para pesquisadores(as), estudantes e demais interessados(as) em pensar sobre a Educação Especial para além dos rótulos e das respostas individualistas e prescritivas. O Grufopees brinda leitores e leitoras com uma obra relevante e original a trazer uma visão engajada na construção de sistemas escolares inclusivos.

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande do Norte



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
*Secretaria da Ciência, Tecnologia,
Inovação e Educação Profissional*



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia