



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ALANA RANGEL BARRETO SOAVE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: DAS
VONTADES INDIVIDUAIS AOS CONSENSOS PROVISÓRIOS**

**VITÓRIA
2021**



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

ALANA RANGEL BARRETO SOAVE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: DAS
VONTADES INDIVIDUAIS AOS CONSENSOS PROVISÓRIOS**

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

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

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

VITÓRIA

2021

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

S676f Soave, Rangel Barreto, Alana, 1992-
Formação continuada e pesquisa-ação crítica : das vontades
individuais aos consensos provisórios / Alana Soave, Rangel
Barreto. - 2021.
277 f. : il.

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

1. Formação continuada. 2. Pesquisa-ação. 3. Inclusão Escolar.
4. Gestão Educacional. I. ALMEIDA, Lima de, Mariangela. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

ALANA RANGEL BARRETO SOAVE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA: DAS VONTADES
INDIVIDUAIS AOS CONSENSOS PROVISÓRIOS**

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

Aprovada em 28/09/2021.

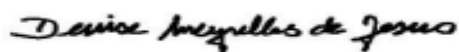
BANCA EXAMINADORA



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



Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



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



Prof.^a Dr.^a Rosana Carla do Nascimento
Givigi
Universidade Federal de Sergipe
Membro Externo

Dedico este trabalho a todos os professores da rede pública de ensino que, apesar dos percalços, continuam exercendo sua profissão de maneira ética e política, bem como aos meus alunos público-alvo da Educação Especial, com os quais pude aprender tanto.

Eu te agradeço

Hoje acordei com a intenção
De te falar tudo o que eu vi
E percebi você fazendo a mim
Sem merecer me dando de melhor

A tempestade se passou
Quando eu ouvia só trovões
Brilhou o sol tão lindo e me aqueceu
Depois da chuva que me encharcou

Eu Te agradeço
Só Te agradeço

Eu Te agradeço
Por toda a graça que me deu
Todo o amor que ofereceu
Sem eu merecer
Eu Te agradeço
Pois sei que um dia me escolheu
E entregou tudo que era Seu
E me fez viver

Hoje acordei com a intenção
De te falar tudo o que eu vi
E percebi você fazendo a mim
Sem merecer me dando de melhor

A tempestade se passou
Quando eu ouvia só trovões
Brilhou o sol tão lindo e me aqueceu
Depois da chuva que me encharcou

Eu te agradeço
Só te agradeço

Eu te agradeço
Por toda a graça que me deu
Todo o amor que ofereceu
Sem eu merecer
Eu te agradeço
Pois sei que um dia me escolheu
E entregou tudo que era seu
E me fez viver

(ALBERTO, 2018, [s.p.])

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo, que, apesar de me conhecer tão bem desde a fundação dos dias, continua nutrindo e expressando infindável amor por mim. Obrigada por cotidianamente cobrir-me com tua graça.

A meus pais, Angelo e Edna, cujo maior projeto de vida foi acreditar e investir na educação como um potente e desejável caminho para seus filhos. Vocês são fundamentais nesta conquista!

A meu irmão, Athila, que, desde a sua chegada, me ensina tanto! Obrigada por me ensinar o sentido de partilhar os fardos e multiplicar as alegrias.

A meu avô João (*in memoriam*), patriarca da família Rangel. Gostaria de registrar que o resultado de suas ações e orações ressoa até hoje em nossa vida e o senhor jamais deixará de habitar nossas memórias. Obrigada por tudo!

A Welisson, por ser muito mais do que esposo, constituindo-se como um companheiro e amor de toda uma vida. Obrigada por compreender minhas muitas presenças ausentes ao seu lado neste período e cuidar de mim de maneira tão gentil e terna. Quanta alegria ao redigir essas palavras e externar que continua compondo comigo as páginas de minha história, já inconcebíveis sem você. Obrigada por tanto!

Às minhas queridas amigas do “Quarteto Fantástico”, Daisy, Daniele e Kennya. Obrigada por fazerem parte de minha jornada e por muitas palavras de incentivo, orações e torcida, além de compreenderem minhas ausências em nossos encontros.

À minha orientadora e professora, Mariangela Lima de Almeida, que gentilmente me acolheu em sua vida e no Grufopees/Ufes. Obrigada por confiar e acreditar na concretização deste sonho junto a mim. Gratidão por apostar, de maneira terna e assertiva, quando necessário, na continuidade do processo formativo de uma trabalhadora-estudante, assumindo, de forma partilhada, toda a complexidade advinda desse processo. Obrigada por trilhar comigo novamente o caminho da

universidade e da pesquisa com ética e implicação. Certamente você deixou marcas inesquecíveis em minha história.

À professora Denise Meyrelles de Jesus, com quem, ainda na graduação, pude aprender os sentidos de ser professora e pesquisadora, sempre de maneira ética, política e compromissada com a educação como um direito garantido a todos. Gratidão por todo o carinho e por ter semeado em mim estes ideais e contribuir com este trabalho. Há muito de você refletido na profissional e pessoa que sou.

À professora doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi, pela gentileza e disponibilidade para dialogar e contribuir com este trabalho desde a qualificação.

Ao professor doutor Alexandro Braga Vieira, por me incentivar a realizar a inscrição no processo seletivo do mestrado e se empenhar para que professores da Educação Básica acessem a universidade. Obrigada também pela leitura atenta nos momentos finais deste trabalho.

A Eula, Roberto, Elismar, Flaviane, Karol, Josi, Adriana, Steferson, Kelvin e Tânia, por todo apoio e força.

À Lucimara (ou simplesmente Mara), o meu muito-obrigado de forma muito singular. À amiga-irmã que este mestrado me concedeu! A você minha gratidão por não deixar de segurar firmemente a minha mão durante este período, mesmo quando também lhe faltavam forças. Em nossa amizade, enxergo um cuidado de Deus para com a minha vida. Obrigada por me ouvir tantas vezes por horas a fio em ligações, videochamadas, mensagens, áudios... Enfim, vencemos!

À Islene, cujo coração transborda de bondade e empatia. Obrigada pela força, paciência, estímulo e por me socorrer tantas vezes.

Aos irmãos da família Lima de Almeida – Allana Ladislau, Bárbara, Catarina, Damila, Fernanda, João, Maria José, Nazareth e Rafael – pelos momentos de partilha, estudo, reflexões e diálogos.

À Letícia, por caminhar junto em muitos momentos da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins, em especial aos gestores do Centro de Referência em Educação Inclusiva. Obrigada por toda a receptividade, confiança, parceria, colaboração e amizade estabelecida neste período. Nosso vínculo não se encerrará com a conclusão da pesquisa.

Aos professores e colegas da Turma 03 – Paulo Freire do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Como aprendemos juntos!

RESUMO

Este estudo objetivou analisar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto na constituição de processos de formação continuada dos gestores públicos do município de Domingos Martins-ES pela via da autorreflexão crítica. Para tanto, em linhas gerais, debruçou-se sobre as demandas de formação em seus contextos de atuação pelos dois gestores do Centro de Referência em Educação Inclusiva (Crei), bem como dialogou sobre as perspectivas de formação que emergiram no percurso desta pesquisa-formação. Buscou conhecer e refletir acerca das concepções de formação que orientam e sustentam as práticas dos gestores públicos da Secretaria Municipal de Educação e Esportes e do Centro de Pesquisa e Formação, considerando o planejamento da formação continuada destinada aos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES. No percurso empreendido, colaborou com a formação continuada dos gestores públicos da Educação Especial do Crei e de profissionais da educação atuantes na rede municipal, pela via da constituição de grupos de estudo-reflexão em uma perspectiva colaborativo-crítica no período da pandemia. Fundamentou-se na teoria social crítica de Jürgen Habermas, com ênfase nos conceitos de Agir Comunicativo, Agir Estratégico, Racionalidade Técnica e Racionalidade Comunicativa. Como perspectiva epistemológica e metodológica, adotou-se a pesquisa-ação colaborativo-crítica, conforme postulada por Carr e Kemmis, com base no princípio da autorreflexão crítica. Elegeu como sujeitos-participantes dois gestores do Crei, uma professora universitária, uma estudante da graduação do curso de Pedagogia e uma estudante de mestrado. O processo de produção de dados foi organizado em dois momentos, a saber: a aproximação e compreensão do contexto e constituição de parceria com o município; e os processos de colaboração: constituição dos grupos de escuta e dos grupos de estudo-reflexão. Utilizou, como estratégias para a produção de dados, a observação participante, os espaços discursivos, os grupos de estudo-reflexão e os diálogos ocorridos no grupo de uma rede social de mensagens. A interpretação e análise dos dados ocorreram à luz da teoria social crítica habermasiana, além de autores que estudam a formação dos profissionais da educação em uma perspectiva crítico-emancipatória. A pesquisa apontou a potência de formações continuadas erigidas sob a perspectiva crítica, bem como a relevância

do investimento da tríade ensino-pesquisa-extensão da universidade como forma de contribuir em processos colaborativos e formativos para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Demonstrou também o caráter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica para pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto. Como produto desta dissertação, emergiu a formação continuada denominada “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” para profissionais da educação da rede municipal de ensino, em 2020.

Palavras-chave: Formação continuada. Pesquisa-ação colaborativo-crítica. Gestores públicos da educação especial. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze, through collaborative-critical action research, the process of collaboration between academic researchers and context researchers in the constitution of processes of continuous education of public managers in the city of Domingos Martins/ES through critical self-reflection. To this end, in general terms, it focused on the training demands in their contexts of action by the two managers of the Reference Center for Inclusive Education (CREI), as well as the dialogue about the training perspectives that emerged in the course of this research-training, knowing, identifying and reflecting on the training concepts that guide and support the practices of public managers of the Municipal Department of Education and Sports and the Research and Training Center, considering the planning of continuous training aimed at education professionals in the municipal school system from Domingos Martins/ES. In the course undertaken, there was a collaboration with the continuous training of public managers of Special Education at CREI and of education professionals working in the municipal network, through the constitution of study-reflection groups in a collaborative-critical perspective during the period of the pandemic. It was based on the critical social theory of Jürgen Habermas, with emphasis on the concepts of Communicative Action, Strategic Action, Technical Rationality and Communicative Rationality. As an epistemological and methodological perspective, collaborative-critical action research was adopted, as postulated by Carr and Kemmis, based on the principle of critical self-reflection. Two CREI managers, a university professor, an undergraduate student of the Pedagogy course and a master's student were elected as participant-subjects. The data production process was organized in two moments, namely: The approximation and understanding of the context and constitution of a partnership with the municipality and the collaboration processes: constitution of listening groups and study-reflection groups. Participant observation, discursive spaces, study-reflection groups and dialogues that took place in the group of a social message network were used as strategies for the production of data. The interpretation and analysis of the data took place in the light of Habermasian critical social theory, in addition to authors who study the training of education professionals in a critical-emancipatory perspective. The research pointed out the power of continuous education built from a critical perspective, as well as the relevance of investing in the teaching-research-extension

triad of the University as a way of contributing to collaborative and formative processes for the school inclusion of the target audience of Special Education students. in ordinary schools. It also demonstrated the formative character of collaborative-critical action research for academic researchers and researchers in the context. As a product of this dissertation emerged the continuing education called "Pedagogical planning in times of pandemic: implications for Special/Inclusive Education" for education professionals in the municipal school system, in the year 2020.

Keywords: Continuous Education. Collaborative-Critical Action Research. Public Managers of Special Education. School inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino, no período 2016-2020	27
Tabela 2 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, no período 2016-2020	28
Tabela 3 – Levantamento da produção acadêmica na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos Capes/MEC, no período 2015-2020	57
Tabela 4 – Dados educacionais gerais do município de Domingos Martins-ES.....	90
Tabela 5 – Número de matrículas dos alunos PAEE no município de Domingos Martins-ES	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As diferentes acepções de pesquisa-ação pelo mundo	79
Figura 2 – Espaço discursivo da Região Serrana, como parte integrante do curso de extensão realizado em 8/8/2019.....	115
Figura 3 – Registro de encontro entre pesquisadores e gestores do CREI na Secedu	120
Figura 4 – Espaço discursivo com os gestores da Secedu	124
Figuras 5 e 6 – Registro de espaço discursivo com gestores da Secedu	127
Figura 7 – Grupo de WhatsApp “Formação Domingos Martins”.....	144
Figura 8 – Síntese da organização do minicurso “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”	154
Figura 9 – Fôlder elaborado para a divulgação do encontro inaugural do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”	157
Figura 10 – Registro do encontro inaugural do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em 22/7/2020	158
Figura 11 – Estratégia de aproximação utilizada no encontro inaugural do grupo de estudo-reflexão em 22/7/2020.....	159
Figura 12 – Compilação do registro fotográfico digital dos encontros remotos do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em agosto e setembro/2020	164
Figura 13 – Registro fotográfico digital de um encontro remoto do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em setembro e outubro/2020	166
Figura 14 – Registro fotográfico digital da <i>live</i> do minicurso do Grufopees/Ufes com o tema “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”, que teve o gestor pesquisador do Crei como mediador	168
Figura 15 – Registro fotográfico digital de um encontro remoto do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em novembro/2020	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de escolas que ofertam Educação Básica em Domingos Martins-ES.....	90
Quadro 2 – Relação de documentos legais de Domingos Martins-ES que versam sobre a escolarização dos alunos PAEE.....	91
Quadro 3 – Os sujeitos coautores da pesquisa.....	95
Quadro 4 – Organização dos grupos de estudo-reflexão da pesquisa.....	102
Quadro 5 – Organização dos encontros dos grupos de escuta.....	151
Quadro 6 – Organização dos movimentos formativos do minicurso do Grufopees – 2020	153
Quadro 7 – Organização dos grupos de estudo-reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”	155
Quadro 8 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em agosto e setembro/2020	164
Quadro 9 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em setembro e outubro/2020	166
Quadro 10 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em novembro/2020	169
Quadro 11 – Produções científicas sobre gestão dos sistemas educacionais de ensino.....	202
Quadro 12 – Pano pedagógico com as respectivas atividades	215
Quadro 13 – A Formação Continuada em Educação Especial/Inclusiva fica com a seguinte organização	216

LISTA DE SIGLAS

ABPEE –	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
Capes –	Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
Cmei –	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Crei –	Centro de Referência em Educação Inclusiva
Espin –	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
FGV –	Fundação Getúlio Vargas
Gergees/ES –	Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo
Gergees –	Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial de Domingos Martins
Grufopees/Ufes –	Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRE –	Instituto Brasileiro de Economia
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep –	Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas
MEC –	Ministério da Educação
MS –	Ministério da Saúde
Oneesp –	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE –	Público-alvo da Educação Especial
PAR –	Plano de Ações Articuladas
PCDs –	Pessoas com deficiência
PME –	Plano Municipal de Educação
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNS –	Pesquisa Nacional em Saúde
PNEE-PEI –	Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva
PPGEEDUC –	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores

PPGMPE –	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Secedu –	Secretaria Municipal de Educação e Esportes
SRM –	Sala de recursos multifuncionais
STF –	Tribunal Superior Federal
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
Ufes –	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA –	Universidade Federal do Pará
UFPR –	Universidade Federal do Paraná
UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp –	Universidade Estadual Paulista
Unisantos –	Universidade Católica de Santos
USP –	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO OU AS PRIMEIRAS LINHAS: O MOTIVO PELO QUAL ESCREVEMOS	20
1.1	SENDO, ENFIM, O QUE EU FAÇO PARA TRANSFORMAR O QUE SOU: IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA EM TELA.....	34
1.2	A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	38
2	INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, A GESTÃO DA EDUCAÇÃO [ESPECIAL] E A INCLUSÃO ESCOLAR: A BOA SORTE CHOVE AOS “NINGUÉNS”?	40
2.1	HISTORICIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL EM INTERFACE COM A GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	46
	3 OS PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DA LITERATURA	49
3.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	50
3.2	OS PROCESSOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO, A FIGURA DO GESTOR PÚBLICO EDUCACIONAL E SUA FORMAÇÃO: O QUE APONTAM OS ESTUDOS?	55
3.3	CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	64
4	AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO	71
5	A PESQUISA-AÇÃO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	77
5.1	O CONTEXTO DA PESQUISA: UM BREVE PANORAMA DA “CIDADE DO VERDE”	83
5.2	DIMENSÕES GERAIS, HISTÓRICAS E CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS-ES.....	84
5.3	ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS-ES E O DELINEAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PELA VIA DO CREI.....	87

5.3.1	O Centro de Referência em Educação Inclusiva	91
5.4	OS DESAFIOS COLOCADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	94
5.5	APRESENTANDO OS COAUTORES DA PESQUISA.....	95
5.6	A ORGANIZAÇÃO E OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS ..	96
5.7	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	104
6	“AJUDA-ME A OLHAR!”: EM BUSCA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COM OS GESTORES PESQUISADORES	106
6.1	O ABANDONO DO PROJETO DE “PESQUISADOR INDIVIDUAL” PARA A CONSTITUIÇÃO DO “PESQUISADOR COLETIVO” EM BUSCA DE CONSENSOS.....	109
6.2.1	A negociação das demandas: “acordos ou vontades individuais?”	122
6.2.1.1	O encontro entre dois mitos: o panteão da universidade e o herói nacional republicano conversam sobre concepções de formação à mesa do café ..	123
7	O PROCESSO DE COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS	137
7.1	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTENDIMENTOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A REDE DE ENSINO DE DOMINGOS MARTINS	141
7.1.1	A interlocução com os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins no novo “normal”: estreitando vínculos virtualmente	143
7.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS: VIVENCIANDO ENTENDIMENTOS COLETIVOS	149
7.2.1	Os grupos de estudo-reflexão virtuais locais como possibilidade de formação continuada em tempos de pandemia.....	154
8.1	A MODALIDADE PROFISSIONAL DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E EU COMO PROFESSORA-PESQUISADORA: DESAMARRAR AS VOZES, DESSONHAR OS SONHOS	178
	REFERÊNCIAS	181
	BIBLIOGRAFIA.....	193
	ANEXO A – Termo de Parceria	194

APÊNDICE A – Relação de produções científicas sobre gestão dos sistemas educacionais de ensino	202
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	205
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada	208
APÊNDICE E – Cronograma e carga horária de formação.....	216
APÊNDICE F – Produto educacional.....	219

1 INTRODUÇÃO OU AS PRIMEIRAS LINHAS: O MOTIVO PELO QUAL ESCREVEMOS

Por que escrevo

[...] Tentei, e continuo tentando, aprender a voar na escuridão, como os morcegos, nestes tempos sombrios.

Tentei, e continuo tentando, assumir minha incapacidade de ser objetivo, talvez porque me nego a me transformar em objeto, indiferente às paixões humanas.

Tentei, e continuo tentando, descobrir as mulheres e os homens animados pela vontade de justiça e pela vontade de beleza, além das fronteiras dos tempos e dos mapas, porque eles são meus compatriotas e meus contemporâneos, tenham nascido onde tenham nascido e tenham vivido quando tenham vivido.

Tentei, e continuo tentando, ser tão teimoso para continuar acreditando, apesar de todos os pesares, que nós, humaninhos, somos bastante malfeitos, mas não estamos terminados. E continuo acreditando, também, que o arco-íris humano tem mais cores e fulgores que o arco-íris celeste, mas estamos cegos, ou melhor, enceguecidos, por uma longa tradição mutiladora.

E em definitivo, resumindo, diria que escrevo tentando que sejamos mais fortes que o medo do erro e do castigo, na hora de escolher no eterno combate entre os indignos e os indignados (GALEANO, 2018).

A crônica eleita, do escritor Eduardo Galeano¹, para iniciar as primeiras linhas deste trabalho, exprime o nosso sentimento diante do cenário que se apresenta: vivemos tempos graves, sombrios e paradoxais. Nos atuais tempos da modernidade, somos espectadores de complexos avanços tecnológico-científicos e vemos, passivos, em frente às telas, que o homem mais rico do planeta viajou ao espaço² no mesmo período em que as maiores fortunas do mundo dispararam em meio à maior pandemia do século³. Na mesma medida, acompanhamos a crescente degradação da qualidade de vida, com desigualdades econômico-sociais exorbitantes, o

¹ Eduardo Galeano (1940-2015) foi um escritor e jornalista uruguaio. É considerado um dos principais expoentes do Antiamericanismo e Anticapitalismo na América Latina no século XX. Dada a conjuntura histórica na qual o estudo que origina esta dissertação foi engendrado, a trajetória de vida de Galeano e a identificação da pesquisadora com a sua obra desde a adolescência, as crônicas do referido escritor estarão presentes ao longo de todo o trabalho. Foram eleitas, em especial, as registradas nas obras “O livro dos abraços”, esta considerada por críticos literários como uma das produções do escritor em que ele mais faz ecoar a voz dos amordaçados e estende um longo abraço aos resistentes-amaldiçoados pela economia, afugentados pela polícia, esquecidos pela cultura e “De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso”. Ambas retratam “uma história alternativa da América Latina contada pelo mestre da narrativa breve, numa síntese inspirada de seu imaginário”. Informações extraídas da página da Editora Antígona. Disponível em: <https://antigona.pt/products/o-livro-dos-abracos>. Acesso em: 04 ago. 2021.

² Notícia disponível em: PULICE, Carolina. Quanto custa viajar para o espaço, como fez o homem mais rico do mundo. **UOL**, 2021.

³ Notícia disponível em: ARANDA, José Luis; PÉREZ, Gorka R. Pandemia faz as maiores fortunas do planeta dispararem. **El País**, Madrid, 2021.

aumento significativo de pessoas em situação de insegurança alimentar⁴, mudanças climáticas, declínio das democracias e direitos humanos vilipendiados.

Contudo, tal como Galeano, somos teimosos. Tentamos e continuaremos tentando, com outras mulheres e homens animados pela vontade de justiça, resistir. Por esse motivo, neste trabalho abordamos uma perspectiva crítica de formação continuada de gestores públicos e profissionais da educação que contribuam no processo de escolarização dos alunos público-alvo⁵ da educação especial nas escolas comuns. Almejamos, assim, a assunção de sistemas educacionais inclusivos que promovam a emancipação e transformação social. Este percurso foi trilhado tendo por perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica na acepção de Carr e Kemmis (1988) e a teoria social crítica de Habermas (2014).

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em uma universidade pública e gratuita do maior país da América Latina – Brasil –, com seu passado colonial erigido, sobretudo, por processos de escravização e extermínio de povos originários. Uma nação que teve a instituição de uma República pautada pela criação de heróis nacionais que representavam a história contada pela ótica dos vencedores (BIGOSSO, 2018), jamais por aqueles que estão na fila quilométrica dos subalternos em condição *ad aeternum*, buscando um reconhecimento que parece nunca chegar. Assim, tal pesquisa visa, antes de tudo, versar sobre a busca por justiça social, dando ênfase à educação como um caminho e propondo-se a dialogar sobre a formação continuada de gestores públicos e profissionais da educação em uma perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo de Educação Especial (PAEE).

Uma justiça social que, entre outros aspectos, seja entendida no mesmo sentido, nos quais nos propõe Zeichner (2008); que incorpore vários aspectos do que tem sido referida como uma educação sociorreconstrucionista, multicultural, antirracista, anti-LGBTQfóbica, bilíngue e inclusiva, mas principalmente que se difere das demais

⁴ Notícia disponível em: CAMPOS, Ana Cristina. IBGE: insegurança alimentar grave atinge 10,3 milhões de brasileiros. **Agência Brasil**, 2020.

⁵ Consideramos como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme sinalizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008).

tendências de formação de profissionais da educação “[...] em função de seu foco em ajudar a promover mudança social, econômica, política e educacional da sociedade” (ZEICHNER, 2008, p. 15). Nessa perspectiva, este trabalho aborda as questões das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e seu direito à educação – ou, em um longo período histórico, a supressão/negação desse direito tão caro – por meio da formação continuada de gestores públicos, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica conforme proposta por Carr e Kemmis (1988) e pela ótica da teoria social crítica postulada por Habermas (2014).

No que diz respeito à situação educacional dos estudantes PAEE no Brasil, dados apontados pela última Pesquisa Nacional de Saúde⁶ (PNS, 2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde, demonstram que, no referido ano, apenas 16,6% da população brasileira com deficiência possuía ensino médio completo ou superior incompleto contra 37,2% das pessoas sem deficiência. Também se constatou que mais de 67,6% da população com alguma deficiência não tinha instrução ou tinha o ensino fundamental incompleto; entre as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas, o índice era de 30,9%. Ainda tomando por base o nível de escolarização, a sondagem identificou que, entre as pessoas com 18 anos ou mais com deficiência, o índice da população com nível superior completo era de 5% contra 17% das pessoas sem deficiência.

Ou seja, em um país extremamente desigual como o Brasil, em que os índices educacionais são alarmantes, os que se referem às pessoas com deficiência(s) conseguem ser ainda mais provocadores nesta urgência:

Reinventar a escola pública, erguer os cimentos de um sistema justo e igualitário, promover e ampliar os espaços de participação e gestão democrática, valorizar e investir de forma efetiva na formação e no trabalho dos profissionais da educação, reconhecer e fortalecer as lutas dos movimentos sociais pela construção de um sistema escolar de qualidade para todos, garantir as condições efetivas para que o direito

⁶ Informações extraídas da reportagem intitulada “IBGE: Taxa de PCDs com fundamental incompleto ou sem instrução é de 67%”, veiculada no site da Uol. Disponível em: **UOL EDUCAÇÃO**. IBGE: Taxa de PcDs com fundamental incompleto ou sem instrução é de 67%. 2021.

à educação deixe de ser uma falsa promessa que só se reativa nos momentos de euforia eleitoral (GENTILI; McCOWAN, 2003, p. 11, grifo nosso).

Coincidentemente, os dados da PNS (2019) foram publicizados na mesma semana em que ocorreu a audiência pública convocada pelo Superior Tribunal Federal (STF), na figura do ministro Dias Toffoli, objetivando ouvir especialistas e representantes do poder público e da sociedade civil para julgar uma Ação Direta de Inconstitucionalidade sobre o Decreto n.º 10.502/2020, que, assinado pelo presidente da república Jair Messias Bolsonaro, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (PNEE-PEI). Entre outros aspectos, causou controvérsia por retornar ao paradigma da segregação, determinando como eixo norteador para a política pública o incentivo à criação de escolas e classes especiais, ou seja, a efetivação da matrícula fora das escolas pertencentes às redes de ensino regular, sob o torpe argumento de flexibilização dos sistemas de ensino com classes e escolas diferenciadas, segundo as necessidades dos estudantes.

Isso posto, destacamos que este estudo foi constituído no contexto de dois fatos históricos que, particularmente, há a necessidade de ser demarcado: o primeiro se refere ao surgimento e surto da doença covid-19 no cenário mundial, transformando-se em uma pandemia que fez o Brasil decretar estado de emergência sanitária⁷ que, somada à crise econômica vivenciada no país, levou à pobreza mais de 27 milhões de brasileiros⁸; o segundo e não menos relevante é que ocorreu no decorrer do mandato de um governo eleito na esfera federal cujo representante simboliza a ascensão da nova extrema-direita no Brasil, refletindo a tendência global de escalada da direita radical em governos nacionais, especialmente de democracias liberais (IGREJA; NEGRI, 2020).

⁷ A Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância nacional (Espin) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV), assinada pelo então ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta.

⁸ Estudo promovido pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV-IBRE) constatou que, com a suspensão do auxílio emergencial, 12,8% da população se encontrava na linha da pobreza, ante os 12,1% em 2011 (FGV IBRE, 2021).

Desse modo, a pandemia explicitou, visibilizou e elucidou as profundas desigualdades e fragilidades sobre as quais se assentam as sociedades capitalistas, sobretudo em países em desenvolvimento como o Brasil. Por conseguinte, foi capaz de exasperar a capacidade destrutiva e insustentável do modo de produção capitalista e suas profundas desigualdades, baseado em classe, gênero, raça/etnia, sexualidade, deficiências e demais marcadores sociais da diferença e diversidade (LEITE, 2020).

Destarte, a discussão de políticas públicas nos países europeus e latino-americanos, inclusive no Brasil, atualmente se encontra dotada de uma característica de extrema relevância, atrelada à discussão do direito à educação escolar: trata-se do direito à diferença, entre os quais se erigem também os direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, tal discussão tem-se mostrado permeada por conflitos, pois, se, por um lado, é realizada a defesa da igualdade como princípio da cidadania e é o meio pelo qual se vão reduzindo as desigualdades e a discriminação, por outro é latente a heterogeneidade, a qual é inegável. Dessa maneira,

[...] a defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem como pessoa humana em que o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal (CURY, 2002, p. 255).

No bojo desse movimento, também se encontram as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que não ficaram fora desse processo de lutas sociais que culminaram em avanços na área educacional, uma vez que, ainda que gradual e lentamente, têm tido garantias legais que legitimam os seus direitos sociais e, paulatinamente, têm apontado a necessidade de constituição de sistemas educacionais inclusivos, tendo por premissa movimentos em nível internacional que fomentam o ideal de educação para todos. Como exemplos emblemáticos, destacamos a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ambas realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No entanto, a confluência dessas inúmeras diversidades nos contextos escolares, caso a escola, na qualidade de instituição, não queira deflagrar e/ou reproduzir as relações de poder e situações de acirramento das desigualdades nos referidos contextos, pressupõe mudanças paradigmáticas nas formas de organização escolar: tal como foi cristalizada no decorrer de sua existência; na maneira como é concebida; no que é priorizado e elencado como currículo; nas políticas educacionais; nas práticas pedagógicas; na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino; entre outras.

Tais questões se apresentam como um grande desafio, visto que um modelo de escola alicerçado em parâmetros de homogeneização, que pretende fazer imergir as singularidades dos sujeitos que a compõem ao passo que implicitamente classifica e categoriza grupos como educáveis e não educáveis, aprendentes e não aprendentes, não poderá, sob a égide desses princípios, constituir-se inclusiva, tendo em vista a seguinte análise:

Os objetivos que a educação inclusiva pretende alcançar não podem ser atingidos por uma escola que funcione em termos tradicionais. [...] Na verdade, a escola instituiu-se com base num conjunto de valores e práticas diferentes daqueles que podem responder às necessidades de uma escola realmente concebidas para todos. O fato de a escola ter sido criada como uma instituição massificada, de currículo único, procurando a homogeneidade dos alunos, preocupada com a transmissão de informação, hierarquicamente organizada por idades e por níveis de aprendizagem, privilegiando a aprendizagem teórica etc. não lhe permite uma resposta inclusiva [...] Precisamos de um processo de desnaturalização das práticas da escola que nos leve a perguntar frequentemente: 'Por que é que se tem que fazer dessa forma?' (RODRIGUES, 2017, p. 32).

Todas as mudanças supracitadas, para além de perpassarem fatores dos sistemas educacionais em diversas instâncias, incidem diretamente sobre um dos atores educacionais que tem ganhado centralidade nas pesquisas educacionais nos últimos anos, qual seja: os professores. Estudos têm apontado que as discussões sobre elementos constitutivos de uma escola inclusiva englobam, de maneira premente, aspectos da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica.

É importante rememorarmos que, no Brasil, desde a década de 2000, tem ocorrido um crescente aceno dos dispositivos legais para “[...] políticas públicas promotoras

de uma educação de qualidade para **todos** os alunos [...]” (BRASIL, 2008, p. 5, grifo nosso), neste caso, em específico, os alunos público-alvo ou com indicativos à Educação Especial. Observamos tal movimento de maneira mais ascendente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, que delineou o alunado público-alvo pertencente a essa modalidade de ensino, definindo-os como “[...] estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 10). Para além disso, a política acima expressa objetivou “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os **sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular** [...]” (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso). Assim, com a instituição de tal política, ficou imputada aos municípios a responsabilidade de gerir e organizar essa nova demanda nos respectivos sistemas de ensino, gerando outros desafios para sua implementação.

No cerne dessa discussão, presentificam-se algumas questões que nos provocam e tensionam a responsabilidade das redes de ensino na materialização desse direito, tendo em vista que “[...] esse direcionamento assume importância potencializada quando reconhecemos que as redes [...] brasileiras, em sua grande maioria, não têm um acúmulo de experiências e recursos nessa área específica. Como lidar com essa carência? (BAPTISTA, 2015, p. 28).

Em 2015, pela via da promulgação da Lei n.º 13146/2015, denominada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, houve a ratificação dos preceitos apregoados pela PNEE-PEI (2008), ao estabelecer, em seu art. 4.º, que:

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

No que concerne à educação, reitera a aposta na organização dos referidos sistemas educacionais para a efetiva escolarização em uma perspectiva inclusiva, ao preconizar que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados **sistema educacional inclusivo em todos os níveis** e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - **Sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - **Aprimoramento dos sistemas educacionais**, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Em contrapartida, apesar de um pequeno percurso temporal no sentido da oferta de escolarização do alunado público-alvo da Educação Especial nas escolas pertencentes às redes comuns de ensino, dados extraídos das Notas Estatísticas do Censo Escolar referentes ao ano letivo de 2020 mostram um crescimento ascendente e deveras significativo no número de matrículas desse público, concentrado especialmente nos sistemas de ensino gestados pelas esferas municipais e estaduais, conforme pode ser visualizado nas tabelas que se seguem:

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa de ensino, no período 2016-2020

ANO	ETAPAS DO ENSINO					PROF. CON/SUB
	TOTAL	INFANTIL	FUNDAMENTAL	MÉDIO	EJA	
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	113.825	2.899
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	120.515	3.548
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	130.289	5.313
2019	1.250.967	108.000	885.761	126.029	126.438	4.784
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	131.937	6.206

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar 2020.

Tabela 2 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, no período 2016-2020

ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	TOTAL	PÚBLICA	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%
2019	92,8%	97,6%	90,1%	98,3%	97,4%	56,7%
2020	93,3%	97,9%	90,1%	98,5%	97,6%	58,5%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar 2020.

Nesse contexto de necessidade de estudos sobre as políticas instituídas, as pesquisas realizadas no Espírito Santo têm possibilitado reflexões sobre como os gestores públicos da Educação Especial vêm se formando e assumindo esse lugar e como se faz e avalia a formação continuada dos profissionais da Educação (ALMEIDA, 2018).

Brizolla (2015, p. 36-37) corrobora essa perspectiva, quando assim assinala:

O desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes ou alternativas à política central, é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa acepção de que a conquista da condição democrática demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas, mas jamais a simplificadora postura de 'desresponsabilização' de alguns dos agentes da política em relação ao processo a ser construído. [...] Na concepção de política pública adotada neste espaço, as políticas centrais constituem-se em oportunidades de construção de políticas locais que se debruçam sobre os princípios e as propostas colocados pelo programa global e, a partir destes elementos, desdobram as suas ações conforme as necessidades e possibilidades locais.

Ainda na perspectiva das atribuições dos sistemas locais de ensino e novos delineamentos sobre a formação continuada dos profissionais de educação, a ênfase na maneira como os contextos locais as têm realizado torna-se latente, ao considerarmos estudos como o de Pletsch, Araújo e Lima (2017), o qual discutiu a formação continuada de professores ante as demandas delineadas pelas atuais políticas de inclusão escolar dirigidas para pessoas com deficiências, particularmente com deficiência intelectual. Essas autoras, ao realizarem a análise qualitativa de um Programa de Formação Continuada pelo grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional, constataram que mais

de um terço dos participantes não possuía nenhuma formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva.

Outro dado que merece destaque e nos fornece indícios para deslindarmos o panorama da condução das formações continuadas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva em território nacional é o fato de que a maioria das formações dos participantes realizadas nessa perspectiva consistiam em atividades formativas organizadas pela Secretaria de Educação, estruturadas pelas coordenadorias municipais de Educação Especial. As autoras assinalam ainda:

São formações realizadas na forma de encontros, palestras ou seminários pontuais com temas, cuja secretaria de educação e/ou educação especial convida pessoas especialistas ou com experiência docente naquele tema para ministrar a atividade formativa (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017, p. 303).

Tais formações ocorrem sem interlocução com as práticas educativas, o que nos revela também os princípios nos quais estão assentadas tais formações, com a predominância da racionalidade técnica.

Com base nos apontamentos acima tecidos, reconhecemos, de fato, ser importante a adoção de políticas de formação continuada e/ou em serviço pelas secretarias municipais de educação, como forma de propiciar aos professores e demais profissionais da educação formas de acesso ao conhecimento para favorecer práticas mais inclusivas. Contudo, urge rompermos com a cultura de formações continuadas que conceba os professores como meros executores de um trabalho burocrático curricular, para que não cultivemos ações e perspectivas atitudinais e sociais que nos direcionem para a contraposição de uma escola inclusiva, tendo em vista que formações concebidas sob a racionalidade técnica “[...] evidenciam uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização” (PIMENTA, 2002, p. 36).

Isso posto, advogamos por formações cujos preceitos estejam alicerçados em uma outra forma de racionalidade que impulse os profissionais da educação, quer seja no exercício da docência nos contextos de sala de aula, quer seja atuando nos processos de gestão escolar ou gerindo ações no âmbito de secretarias municipais e

estaduais de educação, quer ainda como elaboradores de políticas públicas educacionais a enxergar a indissociabilidade entre teoria e prática, de modo que vislumbrem seu trabalho pelo prisma de análise de uma conjuntura histórica, social, cultural e organizacional que resvala sobre seu trabalho e compreendam a dimensão política da profissão e do fazer pedagógico (PIMENTA, 2002). Uma formação que forneça subsídios para que progressivamente esse profissional na condição de sujeito vincule às suas ações práticas reflexivas (ZEICHNER, 1993) sobre a própria ação pedagógica, sem, contudo, alhear-se da conjuntura social a que está atrelado esse fazer.

Defendemos uma formação continuada que propicie o rompimento com a concepção de professor que ocupa um lugar na qualidade de um simples executor de currículos, ou na condição de gestor como executor de políticas públicas já prescritas, postas e finalizadas, mas como um agente ativo que, mediante seus contextos e sua história subjetiva – que também é atravessada pela dimensão de coletividade –, ressignifica práticas e políticas, as reelabora, as reinterpreta, reflete sobre elas, sobretudo, vai além e se sobrepõe: torna-se crítico e compreende sua capacidade emancipatória e transformadora em seu contexto de atuação e, por conseguinte, na sociedade.

Diante desse contexto e das nossas vivências nos movimentos instituídos com o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial (Grufopees/Ufes) emergem algumas reflexões: Tendo em vista o progressivo avanço do processo de efetivação da educação como direito de todos no contexto da escola comum, como os sistemas de ensino têm gerido e ressignificado essa demanda emergente nos contextos locais? Nesses contextos, que movimentos de formação continuada destinados aos profissionais da educação têm sido empreendidos, a fim de propiciar as condições necessárias à efetiva inclusão desse público? Que concepções de formação estão implícitas nessas ações? Decorrido um decênio da implementação da PNEE-EI, que *corpus* de conhecimento deve constituir a formação do gestor e/ou equipe de Educação Especial? Que articulações são engendradas pela referida equipe com os demais setores das secretarias de educação para a condução de ações conjuntas, de forma que incida diretamente sobre a constituição de um sistema educacional inclusivo? Que desafios e

possibilidades são vislumbrados por essa equipe em seu referido contexto de atuação? Na atual conjuntura histórica, que demandas formativas se apresentam para a contribuição dos profissionais da educação com vistas à escolarização com qualidade dos alunos PAEE? Nas formações, quais perspectivas teórico-metodológicas são adotadas?

Na esteira de tais reflexões, buscamos, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, colaborar nos movimentos formativos de gestores públicos da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (Secedu) e do Centro de Referência em Educação Inclusiva, bem como dos profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES. A escolha do lócus de realização de nosso estudo ocorreu por meio da participação dos gestores do município no Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial (Gergees/ES) promovido pelo grupo de pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (Grufopees) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Ufes), considerando um interesse mútuo na produção de conhecimentos de municípios cujos contextos ainda são pouco conhecidos.

É importante ressaltar que, desde 2013, o Grufopees/Ufes tem desenvolvido estudos com os gestores públicos de Educação Especial, tendo-os como colaboradores-parceiros no processo de pesquisa-formação. Toma por objeto de investigação a formação de profissionais da educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas. Assume como referencial teórico-epistemológico a pesquisa-ação, bem como se dedica aos estudos dessa perspectiva investigativa.

No bojo da tessitura de processos de colaboração entre universidade e redes de ensino do estado do Espírito Santo por meio de processos formativos e investigativos com os gestores públicos de Educação Especial, foram fortalecidos os vínculos com os gestores do Crei/Domingos Martins, sendo a coordenadora do Centro de Referência bastante ativa no grupo de pesquisa desde a sua instituição. Assim, essa rede municipal foi ganhando destaque no que concerne à sua aproximação da universidade, para dialogar e pensar ações que fortalecessem a educação ofertada pelo município em uma perspectiva inclusiva, com o viés teórico-metodológico arrogado pelo Grufopees/Ufes.

Isso posto, na perspectiva de alinhar os objetivos, elegemos para o delineamento da dissertação em tela algumas questões de investigação, a saber:

- De que modo o grupo de estudo-reflexão contribui para a formação do gestor público de Educação Especial e demais profissionais da educação, considerando a formação continuada em uma perspectiva crítico-reflexiva?
- Como se institui a dinâmica de um grupo de estudo-reflexão ante a autorreflexão crítico-colaborativa entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto educacional?

Destarte, elegemos o seguinte objetivo geral deste estudo: **Analisar o processo de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto na constituição de movimentos de formação continuada dos gestores públicos do município de Domingos Martins-ES pela via da autorreflexão crítica.**

Com base no objetivo supracitado, arrolamos os objetivos específicos com os quais este estudo foi delineado:

- a) Refletir de que maneira foram constituídas as estratégias de ação para a aproximação com o campo de investigação e o estabelecimento de vínculos entre os pesquisadores acadêmicos e os pesquisadores do contexto.
- b) Compreender quais são as demandas de formação em seus contextos de atuação pelos dois gestores do CREI, bem como dialogar sobre as perspectivas de formação que emergiram no percurso dessa pesquisa-formação.
- c) Analisar o processo de negociação das demandas com os desafios e as possibilidades que se apresentaram no percurso.
- d) Refletir sobre as concepções de formação que orientam e sustentam as práticas dos gestores públicos da Secretaria Municipal de Educação e Esportes e do Centro de Pesquisa e Formação, considerando o planejamento da formação continuada destinada aos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES.
- e) Colaborar na formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial do Centro de Referência em Educação Inclusiva e de profissionais da educação atuantes na rede municipal, pela via da constituição de grupos

de estudo-reflexão em uma perspectiva colaborativo-crítica no período da pandemia.

Assim, acreditamos que é preciso investir em estudos que subsidiem discussões sobre a formação continuada de profissionais da educação sob a ótica da construção de conhecimento com o outro, mediante as demandas que emergjam de seus contextos e de maneira alternativa à racionalidade técnica, visto que essa forma de conceber o conhecimento “[...] tende antes a substituir a acção ilustrada pelo controle técnico” (HABERMAS, 1987, p. 146), apresentando uma visão reducionista da práxis educativa e descaracterizando o viés emancipatório e crítico-reflexivo dos profissionais da educação. Por esse motivo, enxergamos este estudo como uma forma de contribuição e fortalecimento da produção de conhecimento nesse sentido.

Dessarte, com base nos movimentos disparados neste estudo pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, emergiu o produto desta investigação, qual seja: o processo de formação continuada construído com os gestores e professores de Educação Especial ante as vivências experienciadas nos e/ou com base nos grupos de estudo-reflexão. Sendo assim, como contribuição concreta deste estudo e, por conseguinte, como produto, tivemos o processo de colaboração na formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva pertencentes à rede municipal, fruto da parceria instituída entre o Grufopees/Ufes e a Secedu de Domingos Martins. Cabe ressaltar que tal colaboração no planejamento e efetivação da formação continuada foi um desejo expresso pelos gestores pesquisadores do Crei.

Assim, em se tratando do registro de uma produção de conhecimento constituída com os próprios profissionais da educação, e não sobre eles, esteve em consonância com o que preconiza a teoria social crítica de Habermas (1987). Portanto, foi construído com base em interesses e intencionalidades surgidos dos cotidianos e das necessidades desses profissionais, devidamente configurados pelas condições históricas e sociais do contexto educacional em que eles estão imersos, em uma busca pela superação do paradigma cientificista do conhecimento científico.

Ao partirmos desse panorama, podemos afirmar que tal produto se constituiu com o que Gamboa (2013) intitula como inovação educativa, haja vista que, além de alicerçar-se em uma abordagem crítica de produção de conhecimento, visou favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática e a busca incessante de novas/outras respostas para os problemas que eventualmente surjam no exercício da profissão dos profissionais da educação, não somente no período da realização da pesquisa, tornando-se algo inerente à sua atuação.

Desse modo, no próximo tópico, passamos a discorrer sobre a nossa implicação com a temática desta dissertação, de modo que o leitor compreenda como emergiu o interesse para aprofundar os conhecimentos na área de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

1.1 SENDO, ENFIM, O QUE EU⁹ FAÇO PARA TRANSFORMAR O QUE SOU: IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA COM A TEMÁTICA EM TELA

Celebração das Contradições

Desamarrar as vozes, dessonhar os sonhos: Escrevo querendo revelar o real maravilhoso, e descubro o real maravilhoso no exato centro horroroso da América. Nestas terras, [...] cada promessa é uma ameaça. Cada perda, um encontro. Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão. Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia [...] (GALEANO, 2007).

Conforme já explicitado neste capítulo introdutório, meu encontro com Eduardo Galeano ocorreu ainda na adolescência, de forma muito terna. Na escola onde fui bolsista de estudos e meu pai trabalhava como porteiro, a diversidade de obras do acervo da biblioteca levava-me ao encantamento, e muitos autores me fizeram companhia nas longas viagens de ônibus no trajeto de minha escola até em casa, localizada em outro município.

Em determinada ocasião, houve uma feira literária, e eu, já tendo passado muitíssimas horas junto de Eduardo Galeano e de Luís Fernando Veríssimo por diversas vezes e admirando seus superpoderes de alinhar tão bem as palavras,

⁹ Especificamente nesta seção do trabalho, a escrita realiza-se na primeira pessoa do singular, uma vez que os fatos aqui narrados compõem as vivências pessoais da pesquisadora.

deparei com “O livro dos abraços”. Percebendo o fascínio que esse livro suscitou em mim, meu pai, com o dinheiro que não dispunha, o adquiriu para me presentear.

Os anos se passaram, e, em tom de confissão, digo que já o havia esquecido, enfileirado na escrivaninha de minha nova casa. Contudo, gosto de pensar que de mim Galeano não se esquecera. Ele, em mais uma noite insone provocada pela paralisia de não conseguir escrever esta dissertação, enxergou novamente na mulher-estudante-professora-pesquisadora a mesma menina que outrora devorou boa parte de suas obras e, vendo que ela requisitava a sua presença, ainda que inconscientemente, foi embalá-la em um reconfortante abraço, fazendo com que se reencontrassem para que, juntos, pudessem concluir a escrita deste estudo.

Então, não poderia ceder a mais ninguém, exceto a ele, as primeiras linhas para iniciar o diálogo sobre a minha implicação com a Educação Inclusiva. Isso porque, na crônica escolhida para iniciar este subtópico, Galeano parece não somente ler, senão desnudar os pensamentos dessa pessoa que aqui escreve. Nessas linhas aparece, sobretudo, a Alana professora, mas não uma professora de qualquer lugar do mundo, e sim uma docente da América Latina de Galeano, a qual leciona no contexto da “escola do mundo ao avesso de pernas pro ar”.

Filha de uma professora que lecionou boa parte de sua vida nas redes públicas de ensino e já adotava uma postura inclusiva – mesmo sem saber – foi ingressando no curso de licenciatura em Pedagogia da Ufes em que, de fato, tomei consciência do meu lugar no mundo.

Tais questões emergiram enquanto vivenciava minha experiência da docência na Educação Especial, por meio da atuação como professora colaboradora das ações inclusivas em uma escola localizada em um município da região metropolitana do Espírito Santo, bem como na condição de discente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Por essa via, temos tecido reflexões acerca da condição de ser criança e/ou aluno público-alvo de Educação Especial. Isso porque, ainda na infância, como filha de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental, a acompanhava, aos fins de semana, realizando adaptações de atividades para alunos que “não conseguiam acompanhar o ritmo da turma”, entre

os quais discentes com necessidades educacionais especiais – termo cunhado à época –, pois, segundo ela, assim conseguiriam “avançar”, aprender. Com isso, tinha menos tempo junto de nossa mãe, o que me fez crer, de maneira imatura, que essas crianças não deveriam estudar com outras que não apresentassem nenhuma especificidade de ordem orgânica.

A “certeza” que tinha de que pessoas que apresentavam alguma especificidade deveriam frequentar escolas “próprias para eles” só começou a ruir após o nosso ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), fato que propiciou, de 2011 a 2014, iniciar o percurso em nossa segunda estrada: Integrei o grupo de pesquisa intitulado “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pela professora doutora Denise Meyrelles de Jesus. Atuei como bolsista de Iniciação Científica de uma pesquisa em nível nacional, denominada “Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp): Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais”, objetivando analisar os desdobramentos da execução do Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) à medida que tal programa contribuía na inclusão dos alunos público-alvo de Educação Especial nas escolas comuns, em diferentes municípios brasileiros.

No Espírito Santo, tal estudo deu origem ao Observatório Estadual de Educação Especial, cujos componentes se reuniam quinzenalmente para discutir os principais dispositivos legais que regiam a Educação Especial em nível nacional, entre os quais se destacou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tais discussões endossaram a premissa de que as políticas voltadas para a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial têm apostado vorazmente no atendimento educacional especializado como um dispositivo propiciador para a efetivação dessa ação.

Dessa forma, a conjuntura de fatores aqui exposta elevou minhas inquietações a respeito da temática, impulsionando-me a elaborar um trabalho de conclusão de curso embasado no questionamento de qual era a concepção de atendimento educacional especializado expressa nos dispositivos legais em âmbito federal produzidos com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) e na narrativa de professores que atuam no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em dois municípios da região metropolitana do Espírito Santo. Por meio dessa investigação, tive a possibilidade de estabelecer um processo de escuta às narrativas dos professores que atuavam nas SRM de ambas as cidades, além de compreender alguns movimentos realizados em âmbito local, para efetivar a escolarização dos alunos público-alvo de Educação Especial.

Já em 2018, a vinculação como servidora efetiva em um município da região metropolitana do Espírito Santo na qualidade de docente fez-me aterrissar em minha terceira estrada rumo à Educação Especial: a atuação no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional para alunos com transtornos globais do desenvolvimento e deficiência intelectual, em um CMEI pertencente à rede e, em 2019, como professora colaboradora das ações inclusivas em uma escola municipal de séries finais do ensino fundamental. Ocupar esse lugar da docência significou sentir, de maneira latente, todas as nuances do ser/estar professora de Educação Especial. Com prática pedagógica na escola e no contexto de sala de aula em diálogo com os demais professores, adentrei o exercício cotidiano de indissociar a teoria da prática, à medida que os desafios e outros caminhos possíveis iam surgindo, agora assumindo o protagonismo na companhia dos próprios alunos. Decerto, todas essas experiências contribuíram sobremaneira e foram necessárias para que eu tivesse uma implicação com essa modalidade de ensino. As experiências cotidianamente vividas, enarradas e (re)contadas por/com meus alunos, que me tocaram e atravessaram, potencializaram tal implicação.

Buscando aprofundamento teórico-metodológico para as reflexões suscitadas pelo vivido no cotidiano escolar, ingressei no Mestrado Profissional em Educação e, concomitantemente, no grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/Ufes), o qual, desde 2013, tem se debruçado sobre os processos de formação continuada de profissionais da educação desencadeados pelos gestores públicos de Educação Especial, enfocando a análise, o acompanhamento e a colaboração nos processos de (re)construção de propostas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar em municípios capixabas das regiões sul e serrana do Espírito Santo. Como integrantes dessas ações, minha

ótica foi ampliada, restringindo-se não apenas aos atores que atuam diretamente nos contextos escolares, mas também àqueles que engendram os processos de Educação Especial – incluindo os percursos formativos de professores e demais profissionais da Educação – pela via da gestão nos respectivos sistemas de ensino.

Isso posto, no próximo tópico, vamos discorrer sobre a organização da dissertação, de maneira que o leitor tenha um panorama que oriente a leitura do referido estudo.

1.2 A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Com relação às questões organizacionais do texto, como primeiro capítulo apresentamos a introdução, a qual é composta pela apresentação da temática deste estudo, a justificativa, o objetivo geral que norteia a pesquisa, os objetivos específicos pelos quais pretendemos deslindar a questão central deste trabalho e a nossa implicação no tema da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Interfaces entre as políticas públicas educacionais, a gestão da educação [especial] e a inclusão escolar: a boa sorte chove aos ‘ninguéns’?”, buscamos refletir e compreender como a Educação Especial tem se constituído no decorrer da história no Brasil, pois consideramos tal ação imprescindível, ao discutir qualquer aspecto dessa modalidade de ensino na produção de conhecimento acadêmico que pretenda contribuir nos processos de escolarização das pessoas com deficiências.

O terceiro capítulo, nomeado como é constituído pelo nosso diálogo com as produções científicas que versam sobre as questões da formação continuada e da gestão dos sistemas de ensino, em interface com a inclusão escolar e a assunção de sistemas educacionais inclusivos, busca estabelecer interlocuções com outros autores que subsidiem a perspectiva teórico-metodológica pela qual optamos neste estudo.

No quarto capítulo, apresentamos o nosso referencial teórico, pelo qual abordaremos a teoria social crítica de Habermas (2012) e discutiremos conceitos

que nos auxiliarão a sustentar as perspectivas adotadas neste trabalho, tais como a Teoria do Agir Comunicativo, Racionalidade Técnica e Racionalidade Comunicativa.

No quinto capítulo, tratamos do referencial teórico-metodológico com o qual se sustenta esta pesquisa, qual seja: a pesquisa-ação colaborativo-crítica, sustentada pelos preceitos da teoria habermasiana em estreita relação com as dimensões da pesquisa-ação conforme concebidas por Carr e Kemmis (1988). Ademais, apresentamos a contextualização do município de Domingos Martins, cidade da qual emergem nosso lócus de investigação e os procedimentos que constituíram esta pesquisa;

O sexto capítulo – “Ajuda-me a olhar!”: em busca da relação teoria-prática junto aos gestores pesquisadores – objetiva identificar e compreender quais são as demandas de formação em seus contextos de atuação pelos dois gestores do CREI, bem como dialogar sobre as perspectivas de formação que emergiram no percurso dessa pesquisa-formação, deslindando os objetivos elencados para este estudo.

No sétimo capítulo apresentamos a sistematização do produto que emergiu do referido estudo, qual seja: a formação continuada sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva realizada com os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins.

Por fim, no capítulo de encerramento desta dissertação, intitulado “Considerações finais ou juntando os nossos pedacinhos”, retomamos os pressupostos teórico-epistemológicos que fundamentaram esta pesquisa e realizamos uma síntese do percurso desenvolvido, evidenciando as conclusões que a análise de dados oriundos da pesquisa apontou como contribuição para a área de formação dos profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva, acenando para a concretização da justiça social.

2 INTERFACES ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, A GESTÃO DA EDUCAÇÃO [ESPECIAL] E A INCLUSÃO ESCOLAR: A BOA SORTE CHOVE AOS “NINGUÉNS”?¹⁰

Os ninguéns

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida [...] e mal pagos.

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos que a bala que os mata (GALEANO, 2007).

O objetivo deste capítulo é refletir e compreender como a Educação Especial tem se constituído no decorrer da história no Brasil, pois consideramos tal ação imprescindível, ao discutirmos qualquer aspecto dessa modalidade de ensino na produção de conhecimento acadêmico que pretenda contribuir nos processos de escolarização das pessoas com deficiências. Tendo em vista que o nosso trabalho apresenta como cerne a formação continuada do gestor público de Educação Especial e de profissionais da educação em uma acepção crítica, julgamos pertinente buscar uma sistematização de tal trajetória com base em elementos que versem sobre a maneira pela qual as políticas públicas em território nacional foram sendo instituídas sob o viés da gestão educacional e, sobretudo, as implicações com a gestão de Educação Especial.

É importante destacar que, neste capítulo, nosso intuito não é descrever cronologicamente convenções e tratados emitidos por organizações internacionais

¹⁰ Este capítulo sustenta-se em artigo elaborado em autoria com a professora mestranda Lucimara Gonçalves Barros Brito, para a disciplina obrigatória “Práticas Educativas e Inclusão Escolar”, da linha 2 do curso de mestrado profissional em Educação.

que assegurem o acesso a direitos fundamentais das pessoas com deficiência, mormente no que diz respeito ao direito à educação no Brasil, por compreendermos que inúmeros estudos já o realizaram a contento. Importa-nos, portanto, problematizar como a adesão a esses tratados incide diretamente sobre o delineamento das políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência e as consequentes implicações trazidas na conjuntura histórica na qual essas ações estavam inseridas.

No excerto introdutório deste capítulo, Galeano nos leva a refletir sobre a ambivalência quanto à afirmação e simultaneamente à negação de direitos para alguns grupos societários. Historicamente, para os sujeitos inseridos em grupos marginalizados, ter seu direito assegurado parece ser uma “chuva de boa sorte”. São os ninguéns. De acordo com Candau (2008), a problemática da igualdade e dos direitos humanos acirra-se, ao levarmos em conta que vivemos em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente.

Assim, tal problemática, muitas vezes entendida como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se, e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. A autora pontua que, “[...] por um lado, tanto no plano internacional quanto no plano nacional, existe um discurso reiterativo que afirma fortemente a importância dos direitos humanos. No entanto, as violações multiplicam-se” (CANDAU, 2008, p. 47). Nesse contexto se inserem também os sujeitos público-alvo de Educação Especial.

Nesse sentido, iniciamos este diálogo ponderando que conjecturar a trajetória histórica da educação voltada para a educabilidade dos estudantes PAEE significa, para nós, partir do pressuposto de que tal constituição deve ser enxergada “[...] a partir de contradições e das disputas envolvendo diferentes atores sociais, interesses e projetos de educação” (PLETSCH, 2020, p. 58).

Em outras palavras, significa explicitar que, neste trabalho, sobretudo pela filiação teórica habermasiana adotada, abordar a questão da inclusão implica necessariamente provocar uma discussão no sentido da correlação desta com as políticas públicas, considerando que há inerentemente uma significativa dimensão

político-ideológica que circunda essa temática. Assim, o conhecimento sobre as políticas educacionais aqui exposto é concebido como um processo simultaneamente objetivo e subjetivo, já que o mundo não existe independentemente dos sujeitos que o produzem (HABERMAS, 1987). Desse modo, explicitamos a ótica crítica sob a qual serão discutidas tais políticas públicas, uma vez que esse modo consiste em nossa visão de mundo como sujeito humano e pesquisadora que adota os postulados da teoria crítica proposta por Habermas.

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

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

Assim sendo, segundo Bobbio (1992), é inegável que existe, de fato, uma crise de fundamentos. Por esse motivo, uma busca de fundamentos possíveis deve ser acompanhada pelo estudo das condições, dos meios e das situações nas quais os direitos podem ser realizados, sendo isso uma tarefa das ciências históricas, sociais e humanas em que nosso trabalho se insere. Desse modo, o problema filosófico dos direitos do homem deve estar associado ao estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos e psicológicos intrínsecos à sua realização (BOBBIO, 1992).

Essa perspectiva entrelaça-se à postulada por Habermas, segundo o qual, na contemporaneidade, vivenciamos uma crise de consensos que se caracteriza pelas patologias da comunicação próprias às estruturas das sociedades capitalistas (HABERMAS, 1987). Tais mazelas evidenciam-se, ao analisarmos os diversos desequilíbrios que integram um cenário cada vez mais crescente de violência e de degradação das mais diversas formas de vida, o que nos conduz a um estado de barbárie. Gomes (2007), debruçando-se sobre tais apontamentos de Habermas, aponta que, nessa crescente deterioração da qualidade de vida em um cenário

atravessado por severas atrocidades cometidas à vida de forma geral e à humanidade, vamos progressivamente gerando a exclusão desses grupos e paulatinamente diminuindo a nossa competência comunicativa no processo de realização de um agir voltado ao entendimento.

Nesse processo em degradação da humanidade, grupos que historicamente estiveram à margem da sociedade na legitimação da racionalidade que alicerça os princípios da modernidade (HABERMAS, 1987) veem-se, por sua condição de diversidade, ainda mais afetados e oprimidos em todas as esferas de sua vida. Discorremos aqui mais especificamente sobre as pessoas com deficiências(s), imoladas pela discriminação e opressão em sociedades pautadas na ideologia da normalidade (DINIZ; SANTOS, 2010).

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

Apenas recentemente surgiu na língua portuguesa a discussão sobre um léxico que poderia abarcar a discriminação das pessoas com deficiência, parte dos “ninguéns”, qual seja: o capacitismo, por meio da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Embora não traga o referido termo em suas normativas, orienta, em seu art. 4.º, quanto às discriminações às pessoas por sua condição de deficiência, segundo o qual devem ser encaradas como violações de direitos.

Essa análise reitera que o discurso da modernidade sobre as pessoas com deficiência esteve calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma

(MARQUES, 2003), ou, em outras palavras, por esse prisma excludente, as pessoas com deficiência são concebidas como alguém fora dos parâmetros da normalidade. Essa forma de pensar constitui um julgamento de valor disfarçado de uma narrativa biomédica construída sob o aspecto do binômio normal *versus* patológico.

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

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

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

reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com suas outras dimensões [...]” (ZEICHNER, 2008, p. 17).

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

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

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

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

Significa, pois, lançar-se pelo prisma de uma formação baseada na racionalidade crítica, em que, conforme postulam Carr e Kemmis (1988), para além do âmbito formativo, a educação é historicamente localizada, porque ocorre em contraposição a um contexto sócio-histórico predominante e projeta uma visão de futuro mutável, ou seja, passível de construção e transformação, sem determinismos; é eminentemente uma atividade social, porquanto traz consigo consequências sociais, não se restringindo a um desenvolvimento individual; ademais, é inerentemente política, pois afeta diretamente as escolhas de vida de todos os envolvidos no

processo; e, por fim, é problematizadora, porque “[...] seu propósito, a situação social que ela modela sugere o caminho que ela cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio no qual ela trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ela dá forma” (CARR; KEMMIS, 1986, p. 89, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 144). Nesse percurso, pesquisa e formação na perspectiva crítica são eixos basilares e indissociáveis que se entrelaçam em todo o processo. Em nossa pesquisa, buscamos promover o entrelaçamento pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da teoria social crítica habermasiana.

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

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

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

[...] as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e redefinir os ‘seus’ problemas, e ‘testar’ em definitivo as soluções que eles apoiam. Fazer uma política pública não é, pois, resolver um problema, mas sim construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa forma, ação do Estado.

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

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

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

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

Nesse período, o Brasil foi signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, promulgado por meio do Decreto n.º 6.949/2009, com o *status* de norma equivalente a uma emenda constitucional (RAMOS, 2020). Em seu art. 24, dispõe sobre a incumbência dos estados em assegurar a inclusão plena desses sujeitos e o efetivo direito à educação, sem nenhuma discriminação.

Com isso, ao nos reportarmos ao teor do Decreto n.º 10.502/2020, intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”, compreendemos que tal decreto colide com as demais legislações em vigência no

país, uma vez que, de forma velada, institui a segregação e atenta contra o direito à educação dos alunos PAEE.

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

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

Ademais, podemos apontar que a ação comunicativa também é um elemento basilar na busca pela garantia dos direitos em Estados democráticos, haja vista que objetiva usar os discursos como um caminho possível para o alcance de consensos. Isso porque “[...] o conceito ‘agir comunicativo’ [...] leva em conta ou entendimento linguístico como mecanismo coordenador de ação” (HABERMAS, 1990, p. 35), almejando encontrar soluções diante dos impasses existentes na busca pelo direito adquirido.

Nesse sentido, concordamos com Gentili e McCowan (2002), ao pontuarem que “[...] a política educacional para um novo Brasil [...] Pode ser construída de forma lenta, mas nunca regredindo nas conquistas historicamente acumuladas” (GENTILI; MCCOWAN, 2002, p. 12). Por esse motivo, apostamos na formação continuada para gestores públicos em uma perspectiva crítica e colaborativa. No próximo capítulo, abordaremos tal temática com base nos apontamentos encontrados na literatura.

3 OS PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DA LITERATURA

Para adensarmos nossos passos em relação ao avanço do percurso da nova estrada que estamos lavrando por meio deste estudo, assumimos, *a priori*, nosso lugar como viajantes, tomando por princípio a analogia de que, em muitos sentidos, propor-se a realizar uma pesquisa em nível de mestrado se assemelha a uma viagem, cujo papel ocupado pelo pesquisador se equipara ao de um viajante. Para tanto, faz-se necessário, então, traçarmos itinerários, pois, nesta estrada em curso, colocamo-nos, por ora, como viajantes, pois temos de respeitar os interesses das pessoas que estarão conosco nessa viagem, estudar os caminhos da pesquisa e fazer reservas e escolhas com antecedência, cientes de que, em alguns momentos da viagem, poderão ocorrer alguns imprevistos, pois estamos lidando com ações humanas e com uma metodologia.

No sentido de dar continuidade à viagem empreendida nesta pesquisa em nível de mestrado, somos guiadas pelos objetivos que delineamos para este estudo, os quais, em linhas gerais, apresentam como cerne o intento de analisar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto na constituição de movimentos de formação continuada dos gestores públicos do município de Domingos Martins-ES pela via da autorreflexão crítica. Ressaltamos, ainda, que, neste processo, nos interessa saber também como, ao gerir tais processos de formação continuada e demais ações sob a responsabilidade do Centro de Referência de Educação Inclusiva, tais profissionais, assumindo esse lugar de gestores públicos, concomitantemente se formam nesse movimento.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo discutir a concepção de formação continuada de profissionais da educação, que defendemos na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE na articulação com as discussões sobre a gestão de Educação Especial. Visando tecer algumas discussões iniciais que nos auxiliem a deslindar os objetivos acima dispostos, elegemos o caminho de abordá-las da seguinte maneira: primeiramente, realizamos um breve panorama sobre a formação

continuada na perspectiva da inclusão escolar; depois, iniciamos uma discussão com alguns trabalhos que nos auxiliassem a compreender a produção de conhecimentos sobre a gestão educacional, os processos de formação continuada e as contribuições da perspectiva teórico-metodológica eleita para o nosso estudo, distribuídos em dois eixos temáticos, a saber: a) sobre os processos de gestão da educação, a figura do gestor público educacional e sua formação: o que apontam os estudos?; b) contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica na formação continuada de profissionais da educação.

Isso posto, iniciaremos as discussões tecendo as relações entre a Educação Inclusiva e a formação continuada. É importante reiterar que, ao tratarmos da formação continuada para os profissionais da educação que atuam em diferentes esferas dos sistemas educativos, em especial professores, pedagogos e gestores públicos, assumimos uma perspectiva de formação cujos postulados acenem para a constituição de um profissional da educação crítico-reflexivo que conceba a sua formação como um processo contínuo, que, portanto, se estenderá no decorrer de toda a sua carreira, e apresente como valores indissociáveis de sua identidade profissional a crença no projeto da educação e na capacidade do aluno, retomando o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente, conforme assinala Tedesco (2005).

Tecidas tais considerações, debruçar-nos-emos, então, para a discussão da formação continuada na perspectiva da inclusão.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Para engendrarmos a discussão da temática em tela, faz-se necessário rememorarmos que a questão da formação de professores ganhou destaque em pesquisas nos programas de pós-graduação realizadas em anos recentes no Brasil, assemelhando-se à tendência mundial das investigações que permeiam tal tema¹¹. Isso porque os sistemas de ensino e as escolas têm deparado com novas demandas

¹¹ Estudos como o de André (2009) apontam que, enquanto na década de 1990, apenas 7% das dissertações e teses produzidas pelos diferentes programas de pós-graduação de universidades brasileiras enfocavam a formação de professores, na década de 2000 a 2007, esse índice subiu para 22%, demonstrando um crescimento vertiginoso de estudos sobre a temática em voga.

formativas, uma vez que, na atualidade, grupos heterogêneos que estavam às adjacências do processo de escolarização empreenderam movimentos de luta por garantias sociais e passaram a usufruir o direito à educação nas escolas básicas de ensino, as quais continuam sendo um dos lugares maciços de mediação cultural para a escolarização (LIBÂNEO, 2004).

Com isso, desse contexto passaram a emergir novas/outras necessidades educativas, exigindo dos profissionais da educação novos aportes teóricos que subsidiassem seu fazer pedagógico, até então destinado a um público cujo acesso à escola e às políticas públicas pressupunha homogeneização, no que diz respeito tanto à forma de ensinar quanto às formas e tempos de aprender.

O direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. **Estes movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação dos professores.** Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e a consecução de políticas públicas voltadas ao social e, mais enfaticamente, para as redes educacionais. Aqui, o fator humano – **quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e de que forma – destaca-se como polo de atenção dos vários grupos envolvidos na busca de nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho** (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 24, grifo nosso).

Todas as considerações supracitadas apontam a emergência do surgimento de um novo perfil profissional, de forma que estejam aptos para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem, dos processos de mediação, articulação e gestão, tanto na atualidade quanto futuramente. Constatamos, assim, que, cada vez mais, os profissionais da educação, ante a complexidade e multiplicidade de demandas que existem nos sistemas de ensino e nas escolas, serão conclamados ao exercício de uma prática contextualizada, atenta às especificidades dos diferentes públicos a que se destinam suas ações pedagógicas, em sintonia com as questões socioculturais dos alunos, da escola e daquele local de atuação. Uma prática “[...] que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

No entanto, para compreendermos, de maneira mais profunda, a que profissional nos referimos, faz-se necessário lançarmos um olhar sobre o percurso histórico que se tem delineado no Brasil para a formação de professores e para a própria constituição da docência em sua profissionalização. Com isso, percebemos que ainda há, de maneira latente, inúmeras lacunas e desafios que necessitam de ser transpostos para que efetivamente formemos um professor e profissional da educação cujas atitudes e práticas convirjam para a instituição de uma escola inclusiva e com ela colaborem.

Ainda na perspectiva de compreensão deste percurso, Pimenta (2002) aponta que pesquisas realizadas na década de 1960 já indicavam que o magistério à época era desvalorizado no que diz respeito ao *status* de profissionalização, haja vista que seu exercício era atrelado às características de instinto materno, devido à prevalência maciça de mulheres na profissão, aos baixos salários, à abnegação, às poucas horas de trabalho diário, entre outros fatores, os quais remetiam o magistério a algo vocacional, um “dom”. Podemos inferir, assim, que os atravessamentos dessa concepção quanto à carreira docente já acarretavam baixo investimento na formação inicial e continuada desses profissionais; afinal, se considerada como algo instintivo e inato da mulher, não era necessário um grande investimento ou aperfeiçoamento por parte do Estado, pois seu exercício era visto como algo pronto e acabado.

Destarte, pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep) nesta mesma década e na de 1970 parecem evidenciar que, já nessa época, a formação de profissionais da educação – realizada pelas escolas normais de ensino médio – estava dissonante com “[...] as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos” (PIMENTA, 2002, p. 29-30). Tal dissonância centrava-se no fato de que o curso normal não realizava uma interlocução com as realidades vivenciadas nas escolas. Dessa maneira, não propiciava aos professores condições de enfrentá-la, tampouco adotar posturas reflexivas sobre os desafios a que suas práticas estariam postas.

Essa conjuntura demonstra que a concepção de formação de professores estava pautada na racionalidade técnica, reduzindo o trabalho docente a uma prática burocrática, ao passo que tecnicamente efetua sistematicamente regras e estratégias científicas e pedagógicas (ALMEIDA, 2010), executa métodos de ensino universais, cuja elaboração antecede o conhecimento do alunado para o qual posteriormente será destinado, como se o contexto de um laboratório hermeticamente fechado fosse possível de ser transposto para uma sala de aula, viva, pulsante, diversa, heterogênea. Decerto, isso retira do professor a dimensão intelectual de suas atividades, fazendo com que suas ações sejam gradativamente engessadas por formas instrumentais de racionalidade.

Dado esse contexto, e remetendo-nos aos modelos de formação inicial e continuada na atualidade destinados aos profissionais da educação, em especial na pós-graduação e nas formações em serviço ofertadas pelas redes de ensino, surgem para nós algumas indagações: A(s) concepção(ões) de formação que as sustenta(m) difere(m) dessa racionalidade técnica que historicamente tem alicerçado as formações dos profissionais da educação? Como esperar que, nessa perspectiva, tais formações deem subsídios para que os profissionais assumam outra/nova postura e valores inclusivos em suas práticas e demais ações pedagógicas? Como, pela via da formação continuada, contribuir na constituição de um profissional deveras comprometido com uma escola inclusiva e, para além, com a transformação da realidade, assumindo os compromissos éticos e políticos inerentes à profissão?

Diante de tais questionamentos, cabe-nos apontar que não há como conceber a constituição de uma escola inclusiva sem investir na formação continuada de professores. Contudo, urge pensá-las sob a ótica da racionalidade comunicativa, conforme nos propõe Habermas (1987), por meio da qual podemos pensar a intersubjetividade dos professores, gestores e demais profissionais, das demandas formativas que emergem de seus contextos, tendo em vista que, para Habermas, todo processo social reflexivo – neste caso, a formação continuada – é conduzido por sujeitos que, enquanto reciprocamente concernidos, se esclarecem de maneira intersubjetiva.

Tais interrogações conduzem-nos, ainda, a refletir sobre as formações continuadas e/ou serviço que versam sobre a inclusão escolar destinada aos professores e profissionais da educação. A esse respeito, cabe-nos sublinhar que, apesar de existirem inúmeros estudos apontando que somente formações no modelo de “transmissão de informações” se mostram inábeis para produzir mudanças de atitudes, crenças e valores que fundamentam a identidade profissional dos docentes para o exercício de práticas inclusivas, “[...] o modelo centrado em palestras, muitas vezes esporádicas, ainda é comumente observado no Brasil quando se fala em formação continuada” (BISOL; VALENTINI, 2014, p. 224). Mais uma vez se presentifica a racionalidade técnica como fundamentadora das ações de formação. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2003, p. 195-196), quando a autora adverte:

Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham.

Tais constatações parecem encontrar ressonância na narrativa de professores que atuam na Educação Básica que, embora participem por anos a fio de formações elaboradas pelas secretarias de educação ou até mesmo ostentem certificações de cursos de formação continuada no formato de pós-graduação que se intitulam como “especializações” que os habilitem a atuar com o alunado público-alvo de Educação Especial, ao depararem com o aluno no contexto da escola, argumentam que “não estão preparadas para lidar com eles” ou resumem o trabalho pedagógico a atividades em folhas xerocopiadas, as quais, para serem realizadas, “devem” ser conduzidas nas salas de recursos multifuncionais ou quaisquer outros ambientes que não a sala de aula comum, gerando atitudes excludentes.

Diante de todas as ponderações aqui apresentadas, reconhecemos a importância e o esforço de os sistemas de ensino locais empreenderem movimentos de formação continuada, ao passo que também estamos cientes de quão desafiador é para esse ente federado assumir essas demandas que geralmente se somam às demais responsabilidades dos setores de Educação Especial das secretarias de educação, no geral sem o auxílio efetivo por parte da União.

Entretanto, é preciso ressaltar a nossa defesa por políticas de formação e ambientes favorecedores para o exercício da docência e da gestão que valoriza professores, gestores, secretarias de educação locais e ambientes escolares como detentores e produtores de saberes que entrelaçam conhecimentos científicos, pedagógicos e advindos da experiência. Assim, eles incidiriam na constituição e na proposição das transformações necessárias às práticas pedagógicas e às formas estruturais dos ambientes escolares, sem se alijarem do compromisso social da educação e da escola. Mediante o acesso a esta, independentemente das deficiências ou demais especificidades, todos devem aprender com base em um conhecimento crítico-emancipatório.

Nessa perspectiva, apropriamo-nos das palavras de Jesus (2012, p. 206) expressas neste excerto, para explanar qual concepção de formação constitui pilar sustentável desta dissertação:

Procura-se formar profissionais investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação. Tomamos como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais da Educação para uma prática reflexivo-crítica para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada (JESUS, 2012, p. 206).

Isso posto, passamos então às discussões que compõem o próximo tópico, no qual dialogamos diretamente com trabalhos que nos auxiliaram a conhecer como se tem dado a produção de conhecimento na área da formação continuada para profissionais da educação, para compreendermos quais avanços e contribuições pudemos empreender com nossa pesquisa.

3.2 OS PROCESSOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO, A FIGURA DO GESTOR PÚBLICO EDUCACIONAL E SUA FORMAÇÃO: O QUE APONTAM OS ESTUDOS?

Desse modo, lançamo-nos à busca de produções provindas da literatura acadêmica que abordassem a formação continuada de profissionais da educação – em especial professores e gestores públicos – em uma perspectiva inclusiva, com ênfase na

Educação Especial e nos processos de gestão nos sistemas educacionais, para apreendermos os tipos de produção de conhecimento que se têm consolidado nessas áreas, os desafios que se apresentam e os aspectos que ainda carecem de maior investigação, com vistas a destacar a relevância deste estudo desenvolvido por nós em nível de mestrado.

Recorremos, assim, ao levantamento dos estudos sobre as temáticas abrangidas na plataforma do Catálogo¹² de Teses e Dissertações da Capes e no Portal¹³ de Periódicos Capes/Ministério da Educação, visando encontrar artigos que versassem sobre as questões que tangenciassem tal estudo.

Utilizamos para a busca os seguintes descritores: formação de gestores; gestão educacional; formação continuada de gestores; gestão de educação especial; educação inclusiva; inclusão escolar; pesquisa-ação; pesquisa-ação colaborativo-crítica. Ressaltamos que esses descritores foram utilizados nas buscas em suas mais diversas combinações e possibilidades. Para o recorte temporal, a princípio delineamos os estudos realizados no período de 2015 a 2020, considerando a atualidade das produções, ao retratarmos as mudanças ocorridas na esfera da conjuntura global e nacional que incidiram sobre as políticas públicas educacionais, conforme demonstrado na tabela 3. Contudo, também encontramos estudos que, apesar de serem anteriores ao período mencionado, traziam interessantes contribuições para refletirmos sobre o referido tema. Assim, optamos por trazê-los para o diálogo. Ademais, apresentamos os estudos realizados pelos pesquisadores acadêmicos do próprio Grufopees, visto que o grupo tem realizado pesquisas por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica e dos estudos habermasianos.

¹² Informações disponíveis no banco da capes.

¹³ Informações disponíveis no portal de periódicos da Capes.

Tabela 3 – Levantamento da produção acadêmica na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos Capes/MEC, no período 2015-2020

DESCRIPTORES	DISSERTAÇÕES	TESES	ARTIGOS
Formação de gestores	289	39	175
Gestão educacional	1750	406	1641
Formação continuada de gestores	34	09	232
Gestão de educação especial	13	0	140
Inclusão escolar	1595	388	9829
Pesquisa-ação	6963	1461	4582
Formação continuada de gestores; Inclusão escolar e pesquisa-ação	26	30	57

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos Capes/MEC (2020).

Conforme visualizado nessa tabela, ao realizarmos a busca pelos descritores de maneira individual, encontramos um número considerável de produções já realizadas. Ante o exposto, para refinar os resultados dos trabalhos que mais se aproximavam de nosso objeto de investigação, refizemos a busca por meio da junção dos descritores, priorizando três, a saber: formação continuada; gestão educacional; inclusão escolar. Desse modo, chegamos ao quantitativo que permitiu a leitura dos resumos das produções.

Seguidamente, realizada a seleção dos estudos, passamos a analisá-los e organizá-los de acordo com a abordagem das temáticas que nos propúnhamos a discutir e também a verificar como se relacionavam entre si, para os analisarmos em sua integralidade. Assim, buscávamos identificar as produções que discutiam a relevância da formação continuada para os profissionais da educação nos diferentes níveis dos sistemas de ensino em uma perspectiva da inclusão escolar.

Nesse sentido, foi possível observar o elevado número das produções advindas de instituições localizadas na região sudeste do Brasil, com destaque para as parcerias instituídas entre pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo com os pertencentes a outras universidades, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Paraná (UFP). Em linhas gerais, os estudos abordam as seguintes questões: o federalismo brasileiro; a gestão dos sistemas de ensino; políticas educacionais; planos municipais de educação; a gestão pública de Educação Especial; o plano de ações articuladas (PAR); reformas educacionais; políticas em Educação Especial; sistema educacional inclusivo.

Com base na leitura e análise, selecionamos 19 trabalhos acadêmicos¹⁴, dos quais 6 são em nível de mestrado, 1 em nível de doutorado e 12 são de artigos publicados mediante dados provenientes de pesquisas empreendidas por grupos de alunos e professores que integram diferentes programas de pós-graduação das universidades brasileiras, com a primazia de produções oriundas das públicas, visto que somente um trabalho encontrado pertence a uma pesquisadora vinculada a uma instituição privada (UNISANTOS). Essas produções, em diálogo com autores que versam sobre a formação continuada de profissionais da educação, auxiliaram-nos a alcançar nosso objetivo nesta dissertação.

Dando prosseguimento às discussões sobre a conjuntura da gestão educacional no Brasil, analisamos então o próprio termo, qual seja: gestão. Para tanto, remetemo-nos à semântica da palavra, proveniente do latim *gestiōnis*, o qual, traduzido em linhas gerais, é atribuído à ideia de fazer, empreender algo. Ao nos debruçarmos sobre a história acadêmica recente, foi possível verificar que essa terminologia está intrinsecamente relacionada ao contexto empresarial, trazendo consigo expressões como eficiência e eficácia atreladas à administração.

Nesse sentido, podemos afirmar que a transposição de um termo utilizado nas ciências exatas e econômicas para a educação não trata apenas de um efeito semântico, mas aponta mudanças profundas nas formas organizacionais e administrativas nos sistemas educacionais, especialmente no que diz respeito a essa oferta pelo serviço público. Aponta principalmente a incorporação de premissas que auxiliam na reestruturação produtiva do sistema capitalista, que se encontrava em período de crise dos modelos fordista e keynesiano de produção no fim da década de 1970 e início dos anos 1980, na globalização da economia e na influência dos organismos internacionais na organização educacional do Brasil e dos demais países pertencentes à América Latina, assentindo com o projeto de dominação histórica que integra esse sistema sociopolítico econômico, conforme salientado pelos estudos de Michels (2006) e Barleta (2015).

¹⁴ O quadro contendo a relação de trabalhos utilizados encontra-se no APÊNDICE A desta dissertação, às páginas 201 e 203.

A análise dessa influência também encontra ressonância no estudo de Fonseca, Ferreira e Scaff (2020, p. 4), que são assertivas, ao afirmarem que “[...] dependendo da forma mais ou menos tensionada com a qual o Estado lida com as injunções internacionais, afirma-se a sua soberania ou sua atitude de submissão”. É importante destacar, ainda, que tal organização fomentou o cenário ideal para o advento do neoliberalismo, que apregoa a privatização de todos os serviços ofertados pelo Estado, o desmonte de normatizações que asseguravam os direitos trabalhistas e a reestruturação da produção.

Dessa forma, se é necessário haver a reestruturação do trabalho, é preciso que haja também a formação de um “novo trabalhador”. Essa mudança de perfil do setor produtivo e da mão de obra proletária exigiu, de maneira latente das escolas e demais instituições formadoras de mão de obra, alterações em sua organização, o que, por conseguinte, acarretou mudanças na gestão do sistema educacional, com a adesão por parte do Estado brasileiro ao modelo de gerenciamento da iniciativa privada, para administrar os setores públicos sob o argumento de que o Estado, tal como estava configurado, era “[...] o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade” (FRIGOTTO, 2007, p. 83). Em nossa perspectiva, em termos práticos, tal adesão significou a redução da intervenção do setor público nas ações e na oferta de serviços essenciais, deixando de cumprir sua função social primordial de assegurar os direitos àqueles que historicamente ficam à margem da assistência de políticas públicas e têm empreendido grandes lutas para obtê-los.

Com isso, o Estado passa da adjetivação de “executor” para “regulador”, assumindo explicitamente a atribuição de controlar e avaliar os serviços educacionais, encontrando, nesse novo modelo de gestão, uma estratégia para descentralizar parte de suas responsabilidades para, no caso do Brasil, entes federados menores – estados e municípios –, ao passo que centraliza outras ações, tais como sistema de avaliações, reformas curriculares, entre outros.

Todo esse aparato de mudanças, fortemente influenciado por organismos internacionais, visava modernizar o sistema de gestão educacional, ocasionando um suposto sucesso escolar, baseado em índices de desempenho e resultados

positivos, desconsiderando, contudo, os processos de aprendizagem. O estudo de Barleta (2015, p. 21, grifo nosso) reitera tais constatações e faz um alerta sobre essa perspectiva, ao assinalar:

Na ordem ditada pela contrarreforma do Estado e da Educação, a descentralização, a autonomia e a participação, **elementos que poderiam contribuir para efetivação da gestão democrática do ensino público, passam a ganhar significados distantes da consolidação da prática social democrática.** Isso porque, o que se busca no cotidiano da ação e organização e gestão da educação são os princípios norteadores e orientadores da economia capitalista, quais sejam: **eficiência, eficácia e produtividade.**

Seguir as orientações internacionais e implementar a contrarreforma educativa são os desafios para a educação dos países periféricos que buscam tornar sua economia competitiva. Para tanto, **pretendem alcançar a qualidade da Educação Básica através de políticas e programas de governo que, hegemonicamente, têm se distanciado dos ideais e princípios defendidos por educadores comprometidos com a escola pública.** Recomendamos o fortalecimento dos quadros de gestão, através do modelo gerencial pautado na produtividade, eficiência e eficácia, anunciando-os como importantes para a gestão educacional.

Seguindo a premissa de que “[...] o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e, por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país” (KASSAR, 2011, p. 42), tal lógica parece ter regido também a institucionalização da gestão pública de Educação Especial. Essa afirmação encontra sustentação no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001¹⁵, o qual, reconhecendo os grandes desafios que exigem a constituição de sistemas educacionais inclusivos, imputa aos sistemas de ensino a seguinte responsabilidade:

[...] é necessário que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

[...] Para o êxito das mudanças propostas, é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações (BRASIL, 2001, p. 16).

¹⁵ Apesar de a Resolução n.º 02/2001 haver instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, optamos pelo uso do parecer que antecedeu sua promulgação, tendo em vista o maior detalhamento das atribuições dos sistemas de ensino e, por conseguinte, das ações da gestão em nível local.

Cabe sublinhar que, para além de criar um setor responsável pela educação especial e de assegurar a acessibilidade, em inúmeros outros pontos da redação do documento, há mais distribuições de atribuições, inclusive para as escolas, tais como: criação de canais de comunicação; garantia de matrícula; interlocução entre os serviços educacionais e da área da saúde e assistência social; formação de professores; entre outros. Decerto, tais determinações foram de extrema relevância para o atendimento do alunado com necessidades educacionais especiais¹⁶.

Entretanto, como delegar a estados e municípios uma amplitude de responsabilidades para as quais esses entes não possuíam uma vasta experiência, tampouco recursos? Que tipo de formação seria ofertado para que houvesse a constituição de um gestor apto para assumir o setor de educação especial e as consequentes demandas que emergiriam, considerando que geralmente nesse setor da secretaria são criadas as normativas e orientações pedagógicas e administrativas que regem a vida escolar do aluno PAEE? Como fazer cumprir o pacto federativo com distribuição de responsabilidades de maneira equitativa entre União, estados e municípios, em um país com inúmeras disparidades socioeconômicas e culturais?

Ademais, nossos questionamentos, ponderações e perguntas que moveram e sustentaram a existência deste estudo somam-se às indagações contidas no estudo de Jesus, Pantaleão e Almeida (2015, p. 6), à medida que assim apontam e inquiram:

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

Apesar do avanço temporal, tais questionamentos ainda se apresentam de maneira pujante, pois, conforme sinaliza Cury (2002), o sentido expresso na lei ou em documentos oficiais colide com as adversas condições sociais de funcionamento da

¹⁶ Utilizamos este termo porque era esse o utilizado para designar os alunos atualmente designados como público-alvo da Educação Especial com estudantes com outras especificidades, na época em questão. O delineamento na área só ocorreu com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, definindo os alunos PAEE como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

sociedade sobre a qual essa legislação poderá incidir. Portanto, apesar de ser um movimento extremamente relevante, o fato de algo estar inscrito na forma da lei não garante que, no contexto prático, será efetivado ou, caso seja, que será tal como prescrito.

Nesse sentido, o estudo de Américo, Carniel e Takahashi (2014), ao objetivar compreender, na perspectiva do formalismo, o impacto do Decreto n.º 6.571/2008 na gestão da Educação Inclusiva no Brasil, em especial na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, reitera tal premissa, ao concluir que, embora haja uma única diretriz em nível nacional, especificamente, nesse caso, para a inclusão dos alunos PAEE, a materialização de tais políticas não se restringe à existência desses documentos, mas está subordinada às “[...] dinâmicas aceleradas de adaptação, prática e discursiva, que são compartilhadas pelos agentes e organizações” (AMÉRICO; CARNIEL; TAKAHASHI, 2014, p. 404) e à própria pluralidade de lógicas e vivências sociais locais. Tal constatação também se presentifica nos estudos desenvolvidos por Quinteiros (2015), Nascimento (2018) e Nascimento, Penitente e Giroto (2018).

Isso posto, assinalamos mais uma vez que aqui reside a relevância de pesquisas como a que originou esta dissertação, pois contribuiu no avanço da produção de conhecimento sobre como vem sendo constituído esse gestor e como ele vem gerindo os processos de formação e demais atribuições que lhe são designadas, considerando, inclusive, a própria atuação como um processo formativo, e como os diferentes contextos locais, ante as suas peculiaridades, têm ressignificado políticas instituídas em nível nacional.

Com vistas a deslindar as indagações que se debruçam sobre a instituição de sistemas educacionais inclusivos entrelaçados ao pacto federativo e ao regime de colaboração, estudos como o de Costa, Cunha e Araújo (2010) e Fonseca, Ferreira e Scaff (2020) apontam que:

[...] [há] o esforço de muitos sistemas educativos com a tarefa de planejar a educação, mas também observamos sérias dificuldades nessa ação, sobretudo, pela ausência de profissionais concursados nas secretarias de educação e, também, pelo fato dos profissionais administrarem outros diversos programas que chegavam como demandas dos governos nacional

e locais que, muitas vezes, eram dissonantes com uma perspectiva inclusiva para uma educação emancipadora. [Para além disso] [...] **ainda que no plano constitucional os municípios sejam autônomos, no plano econômico, social e administrativo são marcados por dificuldades orçamentárias, estruturais, administrativas e pedagógicas que os faz ainda dependentes de uma política de Estado capaz de ajudar a superá-las** (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p. 14-15, grifo nosso).

Tais apontamentos quanto aos desafios de implementação de uma educação em uma perspectiva inclusiva pela via da gestão são sinalizados também no estudo desenvolvido por Jesus, Pantaleão e Almeida (2015). Ao relatar o processo de pesquisa-formação com os gestores públicos de Educação Especial do estado do Espírito Santo, a pesquisa revelou que havia

[...] a existência de entraves de cunho político-administrativo que dificultam a atuação dos gestores e a implementação dos planos de trabalho/ação, cujos objetivos giram em torno da garantia de acesso, e permanência, de todos os alunos a um ensino de qualidade (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015, p. 14).

Contudo, apesar desse contexto, a pesquisa destaca os esforços empreendidos pelos gestores no sentido de ressignificarem suas práticas em seus referidos contextos de atuação, demonstrando que a potência de uma formação que transcende a racionalidade técnica, voltada para o levantamento de demandas oriundas do cotidiano dos cursistas/gestores, os quais passaram a se enxergar como sujeitos ativos do processo, não como meros executores de uma política já instituída.

Nesse sentido, há implícita outra/nova forma de conceber a gestão, rompendo com o paradigma cristalizado nos processos de gestão que se foram constituindo ao longo do processo histórico de administração pública brasileira, concebendo o gestor como alguém que gere os processos de maneira dialética e dialógica. Tal concepção contribui sobremaneira para a forma como enxergamos nossos sujeitos-participantes desta dissertação, pois acreditamos na perspectiva de que eles foram sujeitos-autores da pesquisa conosco, desenvolvendo suas atribuições de maneira crítica e reflexiva, visando sempre à transformação e à instituição de um sistema educacional local cada vez mais inclusivo.

Vieira (2020), ao colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, para a trajetória formativa de um grupo de gestores públicos de Educação Especial do estado do Espírito Santo, em uma perspectiva da racionalidade comunicativa, endossa essa perspectiva e revela o caráter formativo da participação de gestores públicos em pesquisas que primem pelo exercício da autorreflexão e da colaboração na construção de processos formativos que contribuam para constituir a identidade do gestor e de sua autonomia.

Contudo, será possível continuar com essa perspectiva em tempos de pandemia? A esse respeito, o estudo de Queiroz (2021) auxilia-nos a refletir sobre essa questão. Com um estudo desenvolvido com os gestores públicos de Educação Especial por meio do Gergees/Ufes, questionou se presencialmente já existiam algumas lacunas nos processos de formação continuada dos profissionais de educação e como então pensar em formação em tempos de pandemia? Quais os recursos tecnológicos e as metodologias ativas que poderiam contribuir para os processos formativos? Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica e de ferramentas tecnológicas, concluiu que, mediante os encontros virtuais realizados, foi possível conceber a autorreflexão crítica e as relações mediadoras entre teoria e prática, caminhando, juntos, nesse processo.

Sem a pretensão de encerrar tal discussão, mas de provocar reflexões, passamos para o próximo tópico, no qual discutiremos sobre as contribuições da perspectiva teórico-metodológica adotada em nosso estudo para a formação de profissionais da educação.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Neste tópico, buscamos trazer em quais aspectos as pesquisas científicas na área educacional que utilizam a pesquisa-ação colaborativo-crítica têm colaborado nas temáticas sobre as quais esta pesquisa se estruturou.

A respeito da adoção da pesquisa-ação em pesquisas realizadas no cenário educacional, André (2007) pontua que, no Brasil, tal metodologia surgiu no contexto

da década de 1980, marcando e apontando significativas mudanças no foco das pesquisas educacionais, que passaram da análise das variáveis de contexto e de seu impacto sobre o produto para os estudos que investigam principalmente os processos nas instituições educacionais. Desse modo, o exame de questões gerais, quase universais que incidiam sobre a educação, foi paulatinamente cedendo espaço para análises de problemáticas locais, investigadas nos respectivos contextos.

A autora, ao citar Gatti (2000), ressalta outro aspecto relevante sobre tal contexto de surgimento, ao afirmar que a propagação da metodologia de pesquisa-ação emerge tendo por cenário certo descrédito de que as soluções técnicas iriam resolver os problemas da educação brasileira, sendo esse o precedente necessário para a assunção das abordagens críticas nas pesquisas. Assim, houve o diálogo com outras áreas de conhecimento para além da psicologia e da sociologia, por exemplo, a filosofia e a história, com a constatação de que, para interpretar e compreender grande parte das questões e problemas da área educacional, é preciso “[...] recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2007, p. 121). Essa ponderação apresenta muitos pontos de comunalidade com o tipo de pesquisa-ação a que aderimos, na perspectiva colaborativo-crítica, conforme preconizam Carr e Kemmis (1988), cujo alicerce está na teoria crítico-emancipatória de Habermas (1986).

Desde então, a pesquisa-ação, no contexto educacional brasileiro, parece ter seguido a tendência constatada por Carr (2019) no cenário mundial, que, ao analisar o percurso dessa metodologia em nível global, concluiu que ela evoluiu para um movimento internacional crescido, sendo utilizada para descrever formas de pesquisa que adotam diferentes fundamentos e práticas.

No intuito de iniciarmos o diálogo com as produções que utilizaram a pesquisa-ação como metodologia com outros autores que discorrem sobre as temáticas que compõem esta dissertação, é necessário nos reportarmos ao fato de que, diante de um mosaico de perspectivas da pesquisa-ação, que difere da que adota a acepção colaborativo-crítica das demais. Embora empregue o mesmo método de espirais cíclicas autorreflexivas de planejar, agir, observar e refletir (CARR, 2019), distingue-

se radicalmente das demais, porque, nessa perspectiva, não basta explicar, interpretar ou melhorar a prática, tampouco denominar como “mudança da prática” apenas um aspecto pontual eleito previamente pelo pesquisador. Almeja, pois, transformá-la tanto quanto ao profissional que está implicado nesse fazer, de maneira que haja mudança na forma como ele concebe e enxerga as próprias práticas e os contextos sociais em que estão conduzidas pelo movimento da autorreflexão (CARR, 2019).

Esse compromisso ético e político manifestado em forma de metodologia parece encontrar ressonância na pesquisa desenvolvida por Alcântara (2014), ao passo que nos faz refletir também sobre a processualidade desse movimento, em se tratando da formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que, para ocorrer efetivamente a mudança, faz-se necessário que os sujeitos concebam os processos de reflexão como algo intrínseco ao exercício de suas práticas. Também partilha conosco sobre certas incertezas da potência de uma pesquisa de mestrado quanto à provocação de mudanças nesse percurso, pois, no caso específico de nossa pesquisa, tencionamos em que medida iríamos colaborar para potencializar a formação do gestor de Educação Especial, visto que, “[...] se considerarmos a formação de gestores de Educação Especial, esse é um assunto ainda incipiente” (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013, p. 103). No entanto, a autora fornece-nos indícios sobre o desenvolvimento desse processo, ao afirmar:

Sem a pretensão de ser exata nessa apreensão, entendendo que meu olhar só consegue esculpir um recorte dessa realidade, assumo que, enquanto profissionais em formação, requeriam mais tempo para que o processo lhes impregnasse com maior potência de ação/mudança, mas posso afirmar que o encontro de vida breve (nesse projeto pontual, é válido ressaltar) já pode provocar algumas rachaduras, entoou questões antes invisibilizadas, incitou o incômodo e a inquietude que podem fomentar novos/outros modos de fazer introspectivos (ALCÂNTARA, 2014, p. 198).

Pimenta (2002) aponta outra característica relevante e indissociável da pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao destacar que, “[...] epistemologicamente, a pesquisa-ação busca a produção de um saber compartilhado” (PIMENTA, 2002, p. 22). É importante ressaltar que, na perspectiva da autora, com a qual comungamos, o significado de saber denota o conhecimento que se articula em ações pertinentes e

emancipatórias que acenem na direção de transformação das condições de existência.

Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativo-crítica torna-se fundamental para estudos como o nosso, que, ao abordar a formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial e demais profissionais da educação, buscaram alhear-se da racionalidade técnica, na qual há a prevalência de uma “hierarquização de conhecimentos”, uma vez que o conhecimento partilhado emergiu do processo, com o estabelecimento de uma relação horizontalizada entre todos os coautores da pesquisa. Isso possibilitou uma relação de bilateralidade nos processos formativos, pois, ao passo que, na qualidade de pesquisadores da universidade, nos debruçávamos sobre os processos formativos com os gestores e professores de Educação Especial, vivenciávamos um constante e infindo processo de nos constituirmos como profissional da educação e pesquisadora. Na mesma medida, os gestores foram constituindo-se como investigadores da própria prática.

Um exemplo de como a pesquisa-ação nessa acepção é favorecedora para o estabelecimento deste processo pode ser visualizado na pesquisa de Silva (2019), que, ao empreender um estudo que visava compreender a formação continuada dos profissionais da educação em uma perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, com a intencionalidade de contribuir nos processos de inclusão escolar dos alunos PAEE, ao findar o processo de produção de dados, assim assinalou:

Assumimos [...] o desafio de construir os conhecimentos com os outros, o **que exigiu de nós exatamente aquilo que esperávamos dos profissionais participantes e coautores desse processo investigativo: abertura para refletir criticamente sobre nossas próprias concepções e práticas**. Sendo assim, tendo como intenção original desenvolver uma pesquisa-formação com os profissionais da escola, deparamo-nos completamente envolvidos em um movimento formativo no qual também nos afetávamos e nos formávamos. **Nos encontramos com tantos outros, fomos nos constituindo pesquisadora** nesse processo que conjugou pesquisa, ação, colaboração e formação (SILVA, 2019, p. 226, grifo nosso).

Tais considerações tecidas fazem-nos refletir que, na pesquisa-ação, há implícitas uma forma de conceber a produção de conhecimentos e uma concepção de professores, gestores e demais profissionais da educação que sustentam a nossa postura como pesquisadora. Não cabe, portanto, estabelecer processos formativos

que tendem a reduzir toda a complexidade que envolve essa temática a fórmulas mecânicas, baseadas na lógica causal (MONTEIRO, 2002).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, fez-se extremamente necessário que os enxergássemos como nossos pares de igual importância na construção de conhecimentos que disparassem outros processos em todos os âmbitos do sistema de ensino, potencializadores da efetiva inclusão do alunado público-alvo de Educação Especial nas escolas, o que implica tanto a defesa não somente de acesso quanto, sobretudo, de uma permanência que garanta que esses sujeitos usufruam os conhecimentos construídos historicamente e as relações de ensino e de aprendizagem que a escola tem como função primordial ofertar. Para tanto, formular um estudo que se debruçou sobre a formação continuada desses profissionais implicou a nós

[...] o reconhecimento **de que os professores [e gestores] são profissionais que devem desempenhar um papel activo tanto na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingi-los;** [...] Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e de desenvolvimento e de que **os professores [e gestores] também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino** (ZEICHNER, 1993, p.16, grifo nosso).

Em se tratando dessa aposta na ação dos profissionais da educação, ao nos propormos a colaborar com os gestores nesse processo de planejar as formações direcionadas aos professores de Educação Especial em atuação nas instituições de ensino, reportamo-nos ao que Borges (2014) e Breciane (2014) evidenciam em seus trabalhos: a necessidade de aprofundamento do saber-fazer do professor especializado e um olhar para a ação de pedagogos, visto que o primeiro é responsável pelas práticas pedagógicas em articulação com o professor regente e o segundo é o articulador dessas ações na escola, que se pode configurar como inclusiva ou excludente. Tendo em vista que as secretarias municipais de educação são responsáveis, em grande parte, pelos processos formativos realizados em serviço por esses profissionais, pareceu-nos profícuo que essas discussões sejam suscitadas no âmbito da formação continuada.

Aguiar (2015), ao objetivar constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no ensino fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual e buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas, salienta que, dentro da proposta da pesquisa-ação, não é possível iniciar o contato com o contexto sem pensar em uma ação concomitante com os grupos que estão sendo estudados.

Dessa maneira, organizou momentos de formação continuada com os profissionais da escola e ressaltou que, em todos os momentos de atividades da pesquisa, foram desencadeadas “[...] oportunidades de diálogos, reflexões em pequenos grupos e entre a pesquisadora e um determinado professor, configurando essas situações em ricas oportunidades de vivência da formação em contexto” (AGUIAR, 2015, p. 120). Refletindo sobre essa postura da pesquisadora, há a evidência da dimensão colaborativa da pesquisa-ação e de uma postura compromissada com o contexto e com os sujeitos coautores da pesquisa. A respeito desse compromisso, Jesus e Givigi (2011, p. 34, grifo nosso) são enfáticas, ao pontuarem que a adoção da pesquisa-ação como metodologia

[...] exige do pesquisador **uma nova forma de estar na profissão**, como alguém que coloca a tarefa ética de produção de conhecimento junto com os outros, a formar e a se formar na prática, numa dialética que articula teoria e prática como processo constante.

Enquanto pesquisadora, um dos grandes desafios que se colocou no decorrer do processo foi

[...] considerar que a pesquisa-ação, como forma de produção de conhecimentos, tem-nos [sic] ensinado a lidar com nossos próprios interesses e a conciliá-los com os interesses do outro. Ou seja, a partilha pela via do entendimento faz-nos encontrar interesses comuns [...] (ALMEIDA, 2019, p. 80).

Isso porque romper com racionalidade técnica com a qual estamos habituadas como professora nas formações da qual usualmente participamos constituiu-se como um exercício contínuo. A respeito desse percurso desafiador, Effgen (2017) aponta que visualizemos esse processo como uma forma de trazer potência à pesquisa e evidenciar o caráter formativo da pesquisa-ação, apesar dos percalços, porque “[...] a realização dessa tarefa não é simples, mas se coloca possível, exigindo do

pesquisador uma condição de assumir vários papéis, que por vezes acontecerão de modo independente e outras vezes simultaneamente” (EFFGEN, 2017, p. 69).

Ressaltamos, ainda, a concepção crítica da pesquisa-ação que ganhou novo fôlego, ao ser fundamentada na teoria social crítica, pois pauta-se em objetivos emancipatórios por meio da inserção da pesquisa no contexto. Vê-se, então, a imbricação entre pressupostos teóricos e metodológicos que são fundantes, para que ocorra a emancipação dos sujeitos envolvidos, pois, segundo Habermas (1987), tal emancipação será possível somente pela mediação de uma teoria crítica à medida que propicie aos indivíduos condições para que eles se conscientizem dos limites e distorções de suas condições de existência.

Bento (2019) e Vidal da Silva (2019), que, em seus trabalhos, se debruçaram sobre o contexto educacional municipal da cidade de Marataízes-ES, analisando em que medida a pesquisa-ação colaborativo-crítica poderia contribuir para os processos de formação continuada destinada aos profissionais da educação para a escolarização do alunado PAEE, com o acompanhamento e colaboração com a gestão municipal de Educação Especial, corroboram essa perspectiva. Após a análise constante que permeou o processo e a observação do empenho das gestoras em dar continuidade aos movimentos disparados mesmo depois da finalização da produção de dados das pesquisas, tendo estas sido contagiadas pela dinâmica crítico-reflexiva, Bento (2019) aponta quão importante é a garantia dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, para que pudéssemos, de fato, contribuir nesse processo de emancipação.

Após todas as considerações e diálogos acima tecidos, e guiadas por esses pressupostos, empreendemos os movimentos de nossa pesquisa, caminhando de maneira compromissada e ética com os coautores deste estudo, no intuito de potencializar e colaborar nos movimentos de formação continuada instituídos pelos gestores públicos de Educação Especial do município de Domingos Martins-ES. Anunciamos que, no capítulo a seguir, vamos dialogar com nosso referencial teórico e tecer algumas aproximações com a teoria habermasiana que utilizamos para subsidiar esta pesquisa.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO

Ao visarmos subsidiar teórica e metodologicamente a pesquisa que originou esta dissertação, recorreremos aos postulados elaborados pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas. Nesse sentido, buscamos estabelecer um diálogo de aproximação com a teoria social crítica habermasiana e com alguns conceitos que compõem a sua vasta obra que nortearam a constituição de nossa dissertação, em especial por se entrelaçarem à metodologia adotada, a saber: Racionalidade Técnica, Racionalidade Comunicativa, Agir Instrumental e Agir Comunicativo.

A teoria crítico-social de Habermas (2012, 2013, 2014) erige-se em uma contundente crítica aos modelos de racionalidade que passaram a vigorar em todas as esferas da vida contemporânea. Isso porque, com o advento da modernidade, o modo positivista de conceber a produção da ciência e as técnicas padronizadas utilizadas nessa hegemônica forma de produzir conhecimento foi transposto para o contexto social, impregnando consideravelmente as interações e relações estabelecidas no âmbito prático da vida cotidiana e nelas interferindo. Com isso, o progresso técnico-científico foi avançando paulatinamente sobre os comportamentos dos sujeitos e implicitamente sobre a formação de uma consciência tecnocrática.

A respeito dessa crença positivista em uma unidade lógica e metodológica das ciências naturais e sociais, Habermas (1987, p. 26-27) assim pontua:

A teoria da Ciência, que desde meados do século XIX adota a herança da teoria do conhecimento, é uma metodologia acionada pela autocompreensão cientificista das ciências. 'Cientificismo' significa a fé da ciência nela mesma, a saber, a convicção de que não mais podemos entender ciência como *uma* forma possível de conhecimento, mas que este deva se identificar com aquela. O positivismo, posto em cena por Comte, serve-se dos elementos da tradição tanto empirista quanto racionalista para solidificar *a posteriori*, em vez de refletir, a fé da ciência em sua validade exclusiva, clarificando a estrutura das ciências com base nesta fé. O positivismo moderno levou a cabo essa tarefa com uma sutilidade digna de registro e com um sucesso que não pode ser contestado.

Desse modo, o teórico acredita que essa “fé da ciência em si mesma”, a qual, considerando as diversas formas de saber somente de acordo com as regras do conhecimento científico-naturalista, inviabiliza que tal conhecimento científico seja

enxergado como mais uma forma de conhecer entre tantas outras maneiras possíveis (CARR; KEMMIS, 1988).

Esse conceito encontra-se intrinsecamente relacionado ao agir instrumental. De acordo com Habermas (1990), esse agir é pautado na crença de que a emancipação das coerções sociais presentes na história viria por meio de um controle científico sobre os outros sociais, da mesma forma e com os meios pelos quais conseguimos controlar e superar as condições naturais ante esse movimento científico.

Partindo da premissa de que, dada a diversidade e heterogeneidade humana, os diferentes conhecimentos emergem de diferentes interesses, Habermas refuta os princípios de aplicabilidade da lógica de uma suposta neutralidade e objetividade científica, de forma que questiona a pretensão da ciência de estabelecimento de normas para julgar todos e quaisquer tipos de saberes. Com base nessas considerações inquietantes, cabe-nos uma indagação: Afinal, de que maneira Habermas concebe o conhecimento? Encontramos, assim, em Carr e Kemmis (1988, p. 147), pistas que nos guiam a refletir sobre o fato de que

[...] o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas; pelo contrário, se constitui sempre com base em interesses que têm se desenvolvido a partir das necessidades naturais da espécie humana e que têm sido configurados pelas condições históricas e sociais.

Assim, é possível afirmar, então, que, na perspectiva habermasiana, o saber é resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses. Essa forma de concepção de conhecimento torna-se extremamente interessante, ao considerarmos que tais saberes são precedentes em qualquer ato cognitivo e, portanto, “[...] constituem os modos possíveis de pensamento, por meio dos quais a realidade pode ser constituída e exercida” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 147).

Com isso, contrapõe-se à ideia de uma relação dicotômica entre conhecimento e interesse e, por conseguinte, entre teoria e prática, as quais se encontram imbricadas e não podem existir ou ser consideradas de maneira isolada. Sendo assim, na teoria social crítica, a relação entre teoria e *práxis* ascende a uma posição privilegiada, na condição de constituir-se como um princípio determinante.

É importante salientar que, apesar de a discussão acerca desse tema já ocorrer entre os teóricos adeptos à teoria crítica, Habermas, ao debruçar-se sobre ela, procurou não apenas realizar um diagnóstico do tempo vivido e apreender criticamente a realidade social. Sua valiosa contribuição à ciência crítica consiste no fato de ele se interessar, para além da análise, por compreender como as contradições sociais diagnosticadas pela via desse exame podem ser superadas pelo prisma da prática. Em linhas gerais, efetuou “a crítica sobre a ciência crítica”. Assim, concordamos com o entendimento de Rosa (2003), quando a autora assinala:

Para Habermas, a ciência social crítica é aquela que vai além da crítica, abarcando a práxis crítica, isto é, **uma forma de prática em que a ‘ilustração’ dos agentes tenha sua consequência direta em uma ação social transformadora**. Isto requer a integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e de luta política desenvolvida por grupos com o objetivo de sua própria emancipação (ROSA, 2003, p. 51, grifo nosso).

Dessa maneira, enquanto a ciência social crítica assume por preceito a práxis como via para o alcance da emancipação e de uma transformação social, as ciências naturais reduzem-na a um tipo de racionalidade instrumental. Isso significa dizer, segundo Habermas, que há implícita uma lógica de razão atrofiada, simplista, que privilegia a ação individual em detrimento de ações coletivas, com relações estratificadas, pelas quais os indivíduos privilegiam os próprios interesses, de forma que os contextos práticos de vida sejam paulatinamente engessados por formas instrumentais de racionalidade (ALMEIDA, 2010).

Como intento de superação dessa realidade, Habermas (2012) advoga pela assunção de outra racionalidade que, partindo da práxis e do diálogo entre os sujeitos nela inseridos, leve a processos reflexivos sistemáticos sobre a prática, qual seja: a racionalidade comunicativa, que instituiu “[...] a passagem de uma razão centrada na consciência para uma razão centrada na comunicação” (ALMEIDA, 2010, p. 36) e, por conseguinte, a concepção de um sujeito processual e comunicativo. Dessa forma

A racionalidade comunicativa possui conotações que, em última instância, remonta à experiência central da capacidade de concordar sem coações e gerar consensos com base em uma fala argumentativa em que os diversos

participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a um conjunto de convicções racionalmente motivado, se asseguram por sua vez, de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 1987, p. 27, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, Habermas (1990, p. 130, grifo do autor) conceitua o agir comunicativo como

[...] uma atividade que visa a um fim. Porém, aqui se *interrompe* a teleologia dos planos individuais de ação e das operações realizadoras, através do mecanismo de entendimento, que é o coordenador da ação. O ‘engate’ comunicativo através de atos ilocucionários, realizados sem nenhuma reserva, submete as orientações e o desenrolar das ações- talhadas, inicialmente, de modo egocêntrico, conforme o respectivo ator- às limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente. O *telos* que habita nas estruturas linguísticas força aquele que age comunicativamente a uma mudança de perspectiva; esta se manifesta a necessidade de passar do enfoque objetivador daquele que age orientado pelo sucesso, isto é, daquele que quer *conseguir* algo no mundo, para o enfoque performativo de um falante que deseja *entender-se* com uma segunda pessoa sobre algo.

Podemos afirmar, portanto, que, sobre a estrutura intersubjetiva da linguagem, Habermas alicerça sua teoria da racionalidade. Pretende, assim, fornecer critérios para que os atores sociais envolvidos na interação tomem decisões racionais, não arbitrárias, sobre as questões efetivamente importantes no que diz respeito à vida em sociedade. Nesse sentido, acredita que um grau de consenso satisfatório só ocorrerá mediante a realização de uma ação comunicativa adjetivada com todas as características supracitadas (ARAGÃO, 2002).

Givigi, Alcântara e Ralin (2018) ponderam que Habermas [...] “propõe um salto paradigmático ao abandonar o paradigma da consciência e assumir um paradigma da comunicação” (GIVIGI; ALCÂNTARA; RALIN, 2018, p. 371). Tal salto reside no fato do estabelecimento de uma relação intersubjetiva em que os sujeitos falam, atuam, assumem a busca do entendimento entre si quando se referem a algo que lhes é comum, em uma relação de horizontalidade. Na teoria habermasiana, esse consenso é denominado como entendimento mútuo. A esse respeito, Habermas (1990) pondera que

[...] em qualquer processo de entendimento [...] todos os atores apoiam-se no ponto de referência comum: o de um consenso possível, mesmo que este ponto de referência seja esboçado a partir do respectivo contexto

individual, porque ideias tais como verdade, racionalidade ou justificação, desempenham a mesma função gramatical em toda a comunidade linguística, mesmo que venham ser interpretadas diferentemente e aplicadas de acordo com critérios distintos (HABERMAS, 1990, p. 175).

Portanto, contrasta com a concepção de sujeito sob a ótica da racionalidade técnico-instrumental, como um sujeito solitário, individual, que se relaciona com algo no mundo objetivo que sempre pode ser manipulado, representado e mensurado (GIVIGI; ALCÂNTARA; RALIN, 2018):

[...] Esses atores comunicativos agem de acordo com uma linguagem natural, mediante interpretações que são culturalmente apreendidas, referindo-se a algo simultaneamente alocado num mundo objetivo, num mundo social comum e no mundo subjetivo. Logo, sua razão se distingue radicalmente da razão instrumental, racionalidade esta filiada ao empirismo, que marcou profundamente a autocompreensão inerente à era moderna (GIVIGI; ALCÂNTARA; RALIN, 2018, p. 371).

Aos partirmos desses princípios, constatamos que, pelo entendimento intersubjetivo mútuo, pela assunção da racionalidade comunicativa, podem ser instituídos processos sociais reflexivos, tendo em vista que, para Habermas (2012), são conduzidos por sujeitos que, enquanto reciprocamente concernidos, se esclarecem de maneira intersubjetiva.

Nesse sentido, a teoria crítica de Habermas (1987, 2012, 2013, 2014), ao propor esta nova/outra forma de produção de conhecimentos, traz consigo distintas maneiras de conceber os sujeitos e suas relações, apontando-nos novas formas e posturas de agir perante os diferentes contextos de vida. Desta forma, essa teoria confronta-se com as estruturas sociais, tão imbuídos nas formas da racionalidade técnica que orienta nossas ações sob uma perspectiva instrumental, que acabamos por transferi-la também em nossas relações, subjugando os sujeitos que estão conosco no processo. De forma antagônica a esse movimento tão naturalizado no seio da sociedade e da ciência, a teoria crítica em Habermas conclama-nos a não nos desvencilharmos da práxis, mas permanecermos nela orientados pelo compromisso com o esclarecimento, a autonomia e a emancipação.

Todas as considerações acima tecidas conduziram-nos à reflexão sobre os processos de formação de profissionais da educação, em que ainda perdura a lógica da racionalidade instrumental de maneira arraigada. Tendo em vista os processos

que instituímos com os gestores e professores de educação especial, ficou assim explícito:

Nessa perspectiva, a instituição de processos de formação continuada desses profissionais é primordial para contribuir para pensamentos críticos que lhes [sic] subsidiem, fundamentalmente com conhecimentos teórico-práticos, para que possam compreender e transformar suas práticas profissionais diante dos fatos com os quais estão implicados e nos quais precisam intervir (ALVES, 2009, p. 23).

Nesse sentido, compreendemos que as pesquisas que se disponham a contribuir para o avanço na produção de conhecimentos sobre a formação de profissionais da educação, particularmente na modalidade de Educação Especial, devem adotar uma postura crítica e reflexiva diante do contexto que adentrarão, buscando formas plurais e alternativas às lógicas das formações já consolidadas e a modelos previamente instituídos, haja vista que:

Qualquer discussão *atual* acerca das condições do conhecimento possível deve, em consequência, principiar ao nível do estado atingido pelas elaborações da teoria analítica da ciência. Não podemos retroceder diretamente à dimensão dos estudos da teoria do conhecimento, ao estágio que o positivismo irrefletidamente pensou ter transposto [...] (HABERMAS, 1987, p. 27, grifo do autor).

Por fim, de posse dessas premissas, fomos a campo, no intuito de contribuir para o avanço da produção de conhecimento que favorecesse a potencialização e fortalecimento de uma rede de ensino inclusiva no município de Domingos Martins-ES, a fim de colaborar no processo de escolarização do alunado público-alvo de Educação Especial. Anunciamos que, no próximo capítulo, vamos discorrer acerca das bases teórico-metodológicas sobre as quais se alicerçou esta dissertação.

5 A PESQUISA-AÇÃO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, discorreremos a respeito da perspectiva teórico-metodológica sobre a qual se delineou esta pesquisa de mestrado, qual seja a pesquisa-ação colaborativo-crítica, entrelaçada aos pressupostos apregoados pela teoria social-crítica habermasiana. Também apresentamos o percurso pelo qual se constituiu nossa pesquisa, em que destacamos: a) o *lócus* da pesquisa, bem como os autores-participantes que estiveram conosco no processo de produção de dados; b) os momentos do estudo; c) os procedimentos adotados, explanando as nossas escolhas quanto às maneiras de registrar e organizar os dados e os movimentos instituídos para a realização da pesquisa.

Nosso estudo, de natureza qualitativa, foi concebido ante a consideração dos contextos da ação ou da prática em que estão implicados os coparticipantes da pesquisa como parte essencial para a melhor compreensão de nosso problema de investigação. Desse modo, concordamos com André e Gatti (2008, p. 4, grifo nosso), ao assinalarem que

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição **de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado**, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, **condição em que o pesquisador assume a posição de ‘cientista’, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados** – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas etc., traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva a **não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais**.

Guiadas por pressupostos que convergem para a compreensão de que “[...] entender as instituições educacionais [e os sistemas de ensino], hoje, pressupõe compreendê-los e colocar em relação com novos paradigmas acerca das funções do conhecimento [...]” (LIMA; GOMES, 2002, p. 166), fizemos a opção pela **pesquisa-ação colaborativo-crítica**, a qual, ao assumir a natureza qualitativa, adota como proposição o rompimento com o paradigma positivista já instituído, o qual apregoa uma relação hierárquica entre o pesquisador e o objeto de pesquisa cujos

pressupostos estejam alicerçados em “[...] uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, com o *outro*” (ALMEIDA, 2011, p. 12, grifo da autora).

Destarte, guarnecidos nesses pressupostos, lançamo-nos a campo e estabelecemos relações com os sujeitos participantes desta pesquisa, despindo-nos de todo o ideário de que, por sermos pesquisadores vinculados à universidade e a um grupo de pesquisa, éramos os detentores de todo o conhecimento, “os cientistas”, em especial ao tratar dos processos de compreensão da formação continuada em uma perspectiva inclusiva, tomando os sujeitos com os quais colaboramos como meros dados. Ao contrário, concebemo-los na igual condição de produtores de conhecimento, “[...] o que possibilita que esses se coloquem perante as circunstâncias, situem-se [sic] em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, construam uma relação partilhada sobre o conhecimento” (JESUS, 2012, p. 214) conosco neste processo de pesquisa acerca de como, ao gerir as demandas formativas advindas do CREI, se vêm formando na condição de gestores públicos de Educação Especial.

No entanto, adotar tais medidas, ao empreender-se em uma pesquisa que adote uma metodologia de natureza qualitativa, exige cautela por parte do pesquisador. Nesse sentido, André (2007), ao discutir questões sobre os fins e os métodos de pesquisa em educação, adverte-nos sobre quão extremamente necessário é que as pesquisas atentem para os critérios de relevância científica e social, ou seja, abordem temas engajados na prática social.

Contudo, de igual modo, o pesquisador deve perseguir um objetivo bem definido e claramente formulado, com uma metodologia adequada aos objetivos propostos, com a devida descrição e fundamentação, tal qual a análise de dados, que deve trazer, para além de uma sólida fundamentação teórica, as evidências de suas afirmações e conclusões com base no desenvolvimento do trabalho que se dispôs a elaborar.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa não exige o pesquisador de exercitar o rigor teórico e metodológico, ao buscar compreender e interpretar a realidade abrangida em sua investigação. Conforme já explicitamos, a pesquisa que originou

esta dissertação foi pautada na teoria social crítica de Habermas (2012, 2013, 2014), correlacionada com as premissas da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

É importante ressaltar que a pesquisa-ação, no campo educacional, tem assumido diferentes vertentes epistemológicas como uma estratégia para a formação de profissionais da educação (FRANCO; BETTI, 2018). Cabe, então, demarcarmos que nossa opção metodológica é pela pesquisa-ação em sua acepção colaborativo-crítica, cujo pilar de sustentação é o compromisso com a produção de conhecimento atrelada à emancipação dos sujeitos coparticipantes da pesquisa, concebidos pelo prisma de um profissional intelectual crítico (CARR; KEMMIS, 1988), e guiada pela perspectiva dialética. Há, na figura 1, uma síntese que ilustra as diferentes acepções de pesquisa-ação pelo mundo, com os respectivos teóricos que a alicerçam:

Figura 1 – As diferentes acepções de pesquisa-ação pelo mundo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Franco (2018).

Ao refletirmos sobre as evidências do caráter emancipatório e colaborativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica, acreditamos ter sido extremamente profícua a adoção dessa perspectiva epistemológica e metodológica para a colaboração nos

processos de formação (e compreensão destes) dos gestores públicos e dos demais profissionais da educação de Domingos Martins-ES.

Em se tratando do gestor público de Educação Especial, buscamos contribuir para a assunção de sistemas educacionais mais inclusivos, pois, para que esse propósito seja alcançado, não é suficiente que as legislações e normas instituídas conformem e conclamem práticas inclusivas. Isso porque, segundo apregoa Michels (2004, p. 44), “[...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. [...] Entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, dentre outros”.

Desse modo, ao colaborarmos para processos formativos com os gestores pela via da pesquisa-ação, corroboramos a concepção de Carr e Kemmis (1988, p. 14), ao discorrerem que “[...] a natureza colaborativa da pesquisa-ação organiza os profissionais em grupos colaborativos como objeto de sua própria formação, consciência e conhecimento e, ao fazê-lo, cria um modelo de organização social racional e democrática”.

Com base nas considerações acima tecidas, é importante ressaltar, ainda, que, na perspectiva de colaboração com o contexto da pesquisa, a adoção da pesquisa-ação denotou nosso compromisso ético e político com a transformação de uma realidade instituída, sem, contudo, adotar o tom de denúncia. Ao contrário, comprometemo-nos a fazer com, assumindo coletivamente os desafios e percalços que emergiram do contexto investigado, visto que

[...] é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de se investigar sobre ela. Portanto, supõe estratégias de mudanças e transformação para melhorar a realidade concreta em que opera. [...] Não é simplesmente resolver um problema prático e imediato; é compreender e melhorar a atividade educativa gerando novos conhecimentos que se vão desdobrar em situações mais amplas da sociedade (ALMEIDA, 2010, p. 86).

Pimenta (2002) ressalta a concepção formativa implícita na pesquisa-ação, pois propicia condições de articulação de saberes teórico-práticos, de modo que consigam mobilizá-lo em seus contextos de atuação e, dessa forma, organizar novos

saberes por meio da prática, criando um processo dialógico na recriação permanente de suas práticas.

Voltando-nos para a maneira como os processos de gestão têm sido configurados no âmbito dos sistemas educacionais brasileiros, esta característica mostrou-se primordial, pois pôde auxiliar na superação da transposição da “[...] mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração de cunho empresarial” (DOURADO, 2007, p. 924). Quiçá se possa questionar que, como preceitos arraigados nos respectivos sistemas, não seria utópico ou pretensioso crer que pesquisas alterarão tal realidade. Entretanto, Pimenta (2002) fornece-nos subsídios para deslindar tal questionamento, ao assinalar:

Os pesquisadores da universidade não podem (não lhes compete) alterar o sistema de ensino, a hierarquia, o autoritarismo vigente. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos sujeitos, através da explicitação, do registro, da reflexão compartilhada, da proposição, da realização, do acompanhamento e da análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores [e dos gestores] e da percepção destes pelos pesquisadores. Com isso, possibilitam a ampliação dos espaços de decisão, de autonomia e mesmo de empoderamento dos professores [e gestores] frente às imposições que lhe são impingidas (PIMENTA, 2018, p. 13, grifo nosso).

Cientes desse compromisso e responsabilidade desafiadores, lançamo-nos para realizar a pesquisa-ação colaborativo-crítica no contexto do sistema educacional no município de Domingos Martins-ES. Nosso propósito foi o de que os movimentos gerados por nossa pesquisa se somassem aos já instituídos pela gestão de Educação Especial, fortalecendo e potencializando a formação desses profissionais da educação e contribuindo para a constituição de processos reflexivos que dizem respeito às suas identidades e práticas enquanto ocupam o lugar de gestores públicos de Educação Especial, ao passo que dialogicamente “[...] formam e se formam [...]” (ALVES, 2009, p. 209), possibilitando “[...] a participação de todos por igual, em todas as suas fases de planejamento, ação, observação e reflexão, [...] como construtores de conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas ‘vontades de conhecer’” (JESUS, 2012, p. 214).

É importante destacar também que a escolha da pesquisa-ação colaborativo-crítica não ocorreu de maneira aleatória, mas pautada na crença na maneira crítica de

produção de conhecimentos, constituindo-se em uma escolha epistemológica. Tal decisão comunga dos preceitos partilhados pelo grupo de pesquisa a que pertencemos – Grufopees/Ufes –, o que sustenta a relevância e contribuições teórico-metodológicas deste estudo, ao debruçar-se sobre a realidade de um contexto local. Conforme postula André (2010, p. 177) sobre pesquisas desenvolvidas em âmbito do mestrado, é interessante que estejam atreladas “[...] aos grupos de pesquisa, que possibilitam trabalhos conjuntos, com referenciais teóricos comuns e recortes específicos passíveis de aprofundamento”. Assim sendo, esta pesquisa foi engendrada no âmago de um grupo de pesquisa que já possui uma trajetória considerável de parcerias com municípios capixabas, para investigar os processos de gestão de Educação Especial e para estes colaborar, sendo fruto de um trabalho concebido na coletividade. A potência da colaboração de um grupo de pesquisa evidenciou-se ainda mais no período da pandemia, já que permanecer com esse referencial teórico-metodológico só foi possível devido às ações desenvolvidas pelo Grufopees/Ufes, via Gergees/ES.

Compreendemos a pesquisa-ação colaborativo-crítica de maneira enredada à teoria crítica de Habermas (2012, 2013, 2014), concebendo outra/nova forma de pensar a formação continuada de profissionais da educação, rompendo com a lógica da racionalidade técnica que a vem sustentando tradicional e hegemonicamente, sem o compromisso de emancipar os sujeitos, apenas regida sob uma lógica reprodutivista e de dominação do conhecimento e dos sujeitos.

Tomamos como premissa de que o processo de construção do conhecimento é sim movido por uma lógica de não neutralidade, mas por interesses (HABERMAS, 1987). No caso de nosso estudo, podemos afirmar que buscamos constituí-lo por meio do entendimento mútuo, do diálogo aberto, assumindo o seguinte pressuposto:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexos da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm, desde a origem, um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 25, *apud* ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018, p. 31).

Por fim, assumimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como propulsora da construção de novos rumos na formação e constituição dos processos de gestão da educação de Educação Especial, apostando em processos de autorreflexão, reelaboração de conceitos e sinalização de novos rumos para a assunção de sistemas educacionais efetivamente inclusivos, reverberando tais ações no contexto das unidades escolares, pois não podemos nos alijar de que esta ainda se constitui como uma poderosa instituição da garantia do direito à educação dos alunos público-alvo de Educação Especial, podendo converter-se em uma instituição que inclui ou exclui. Partindo desses princípios, endossamos este pensamento:

O desafio de trabalhar com a pesquisa-ação crítico-colaborativa estende seus rizomas tanto ao âmbito epistemológico, quanto metodológico e político. Buscamos contribuir para a formação continuada em contexto dos profissionais da educação e como trilhas para possíveis reflexões que emergem no processo de repensar políticas educacionais públicas, tomando os profissionais da educação como sujeitos centrais no processo de construção dos seus conhecimentos (GIVIGI; ALCÂNTARA; DOURADO; SILVA, 2015, p. 232).

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: UM BREVE PANORAMA DA “CIDADE DO VERDE”

Domingos Martins¹⁷

Campinho, oh linda cidade verde
Onde o imigrante alemão se apossou,
Vindo da região do Hunsrück do Reno na Alemanha
Onde sua amada pátria deixou.

Em busca de um novo lar ele abandonou seus parentes
O oceano Atlântico resolveu atravessar,
Procurando além do mar num outro continente,
Melhores condições de vida e um venturoso lar.
[...]

Após 150 anos de contínuo cultivo,
Domingos Martins bem preservada está
A cidade é cercada com mata nativa,
Que o apelido Cidade Verde lhe dá.

O monumento da imigração saúda a todos os visitantes,
Que passam em Campinho, na praça do jardim,
Lembrando-os que foi o suor destes antigos imigrantes

¹⁷ Excertos do poema intitulado “Domingos Martins” (1847-1997), de autoria de Bruno Guilherme Kalk, no ensejo da comemoração dos 150 anos da imigração alemã no Brasil, nacionalidade de grande parte dos colonos responsáveis pela colonização do território que atualmente compõe o município. Encontra-se exposto na Casa da Cultura e Museu Histórico, localizado na região sede da cidade.

Que fez brotar a cidade de Domingos Martins (KALK, 1997).

O lócus de nossa pesquisa foi o Centro de Referência de Educação Inclusiva, setor vinculado à Secretaria de Educação e Esportes do município de Domingos Martins-ES. No intuito de melhor compreendermos o nosso campo de pesquisa, vamos expor um panorama do município em pauta. Convém pontuar que tais dados que compõem esse panorama foram objetos de análise à medida que nos auxiliaram a contextualizar o campo no qual imergimos, considerando que certas particularidades históricas, geográficas, da organização social e política da referida cidade incidiram sobre a compreensão dos dados concernentes aos aspectos educacionais locais que foram apresentados e discutidos no decorrer desta dissertação.

5.2 DIMENSÕES GERAIS, HISTÓRICAS E CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS-ES

Localizado na região centro serrana do estado do Espírito Santo, Domingos Martins é o sétimo maior município em extensão territorial em âmbito estadual, com área de 1.229,210 km², e o 18.º em população, constando, no último censo, 31.847 pessoas, das quais 72,54% são brancas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2020 apontam que a população havia crescido para estimados 33.986 habitantes. Tais habitantes estão distribuídos em sete distritos, nos quais se organiza o município, a saber: Aracê, Biriricas, Melgaço, Paraju, Ponto Alto, Santa Isabel e Sede.

Contudo, o grande destaque pelo qual a cidade possui ampla divulgação é o turismo, dada a junção de temperaturas amenas em todos os períodos do ano, por tratar-se de uma região de relevo acidentado e montanhoso, com o clima tropical de altitude (média anual inferior a 20°C), as belezas naturais, os índices de criminalidade menores que os das grandes cidades, e por ser muito pouco distante de Vitória da capital do estado, apenas de quarenta e dois quilômetros. Esses são fatores impulsionadores para a economia da cidade. Destaca-se, ainda, nas atividades agropecuárias, com o cultivo de café, banana, morango, hortigranjeiros, criação de frangos, entre outros. As informações aqui apresentadas sobre a economia da cidade foram consultadas no site oficial da Prefeitura Municipal de

Domingos Martins, por meio do seguinte endereço eletrônico: (<http://www.domingosmartins.es.gov.br/>).

Acerca da trajetória histórica do município, convém pontuar que o território no qual está situada a cidade foi colonizado desde 1847 por imigrantes alemães, italianos e provindos da antiga Pomerânia, antiga região histórica localizada ao norte dos países europeus Alemanha e Polônia. Tal processo de colonização iniciou-se no referido ano pelos alemães, quando fundaram, no distrito de Santa Isabel, a primeira colônia alemã no Espírito Santo (SANTOS; BIGOSSO; KILL; MURARI, 1992), cuja vinda ocorreu por:

[...] profundas mudanças sociais, econômicas e políticas motivadas pela fome, miséria, desencontros político-ideológicos, desemprego, guerras e mais guerras, em vários países europeus fez com que se processasse a imigração para outras partes do mundo, inclusive o Brasil. Especificamente com relação ao Brasil, a sua grande extensão territorial ainda inexplorada, além da necessidade da posterior substituição da mão-de-obra [sic] escrava nas lavouras, fez com que fosse intensificada a política de imigração, com atrativos criados por meio de programas oficiais. Esse programa trazia em seu bojo: pagamento do transporte intercontinental de imigrantes, financiamento de lotes agrários, subsídios para assentamentos (instrumentos de trabalho indispensáveis a lavoura: enxadão, foices, facões e machados; sementes e mudas de milho, feijão, batata e abóbora, além de um casal de porcos, duas galinhas e um galo), hospedagem provisória em Vitória, e nas colônias, assistência médica por dois anos, um lote de terras que chegava a 50 hectares, meios de subsistência por seis meses (MARTINUZZO, 2008, p. 260, *apud* LOURENÇO, 2016, p. 49).

Conforme exposto nos versos do poema que introduz este subtópico, a preservação das tradições culturais oriundas dos povos alemão, pomerano e italiano também se presentifica com muita ênfase e primazia no cotidiano, materializando-se na estrutura arquitetônica de boa parte dos imóveis, na organização espacial da cidade e em eventos que constituem a identidade do cidadão martinense.

Os pomeranos que hoje residem no município de Domingos Martins-ES concentram-se nos distritos de Melgaço, Paraju e Ponto Alto, preservando o pomerano como língua materna. Desse modo, em muitas escolas desses distritos, os estudantes acessam a instituição falando apenas essa língua e, já imersos no ambiente escolar, apropriam-se da língua portuguesa, gerando mais uma especificidade (HEHR, 2015).

Precisamos rememorar que, antes da chegada desses colonizadores à região no século XIX, esta era habitada de forma substancial por índios botocudos, aos quais não se fazem menção atualmente nos canais de comunicação da cidade, nos monumentos históricos e na Casa da Cultura e Museu Histórico do município.

Ainda nessa busca pelo resgate da história do município, encontramos um único documento oficial¹⁸ que traz alguns registros, de maneira sucinta, da presença desse povo indígena na região, ainda no período da chegada dos colonos, mas sempre como coadjuvantes e vilanizados no processo que envolveu a ocupação do território por parte dos imigrantes europeus, conforme descrito no trecho abaixo:

[...] os imigrantes, ao chegarem para o seu lugar de destino, encontraram algumas dúzias de botocudos, com mulheres, crianças e o inspetor que servia de intérprete. Os índios tinham feito um roçado na mata e construído choças. [...] Os índios botocudos estavam revoltados com a situação e ensaiaram uma represália. Isso assustou muito os imigrantes, que foram convidados a voltarem a Viana [à época, um distrito], onde tinham ficado anteriormente, até que os índios fossem presos e distribuídos em diversas partes. O reforço policial foi suficiente para manter os índios afastados e, aos poucos, foram se interiorizando, pela mata adentro, deixando os colonos em paz (SANTOS; BIGOSSO; KILL; MURARI, 1992, p. 19-20).

Esse excerto evidencia que os índios foram retirados com o uso da força policial do território já ocupado por eles, como parte de uma política de imigração e ocupação por parte do Estado brasileiro à época. Apesar disso, “[...] tais nativos tornaram-se conhecidos como o povo que ofereceu grande resistência à colonização do Brasil, mas suas terras foram expropriadas pelos portugueses” (LOURENÇO, 2016, p. 49). Contudo, também deixaram a sua contribuição na cultura, a saber: no vocabulário, em hábitos alimentares, no emprego do barro, entre outros.

Destarte, tal como ocorreu em muitos territórios brasileiros, a constituição do município de Domingos Martins-ES teve por cenário as contradições históricas que, em grande medida, refletiam nas ações do estado e foram institucionalizadas como

¹⁸ Trata-se da obra intitulada “História, Geografia e Organização Política e Social do Município de Domingos Martins” (SANTOS; BIGOSSO; KILL; MURARI, 1992). Utilizamo-la como uma fonte documental, pois é um livro “[...] que foi encomendado pela prefeitura municipal em 1992” (KUSTER, 2013, p. 32), tratando-se, assim, de um registro oficial. O exemplar original está disponível para consulta na biblioteca do Instituto Jones dos Santos Neves, em Vitória-ES. Além disso, há poucos registros sobre a história da fundação do município, e não é nosso objetivo, nesta dissertação, delongar demasiadamente essa temática.

heranças culturais advindas desse processo influenciou o contexto educacional no território martinense.

Segundo Müller (2019), os imigrantes ali estabelecidos encontraram inúmeras dificuldades para retomar o ensino na nova pátria, entre as quais a língua, uma vez que a sua vinda para o Brasil não foi precedida pela apropriação do idioma da língua portuguesa. Assim, entre os pastores nas comunidades luteranas e os padres nas comunidades católicas, havia a predominância da utilização da língua alemã para o atendimento das necessidades culturais, educacionais e religiosas desse povo.

Durante décadas, as igrejas Evangélicas de Confissão Luterana e a Católica ocuparam o lugar do poder público, proporcionando aos colonos assistência médica, social e educacional. Desde o princípio, os imigrantes preocupavam-se com a instrução elementar dos seus filhos [...] (BAUTZ; TRARBACH; BRAVIN, 2013, p. 268).

Isso posto, evidencia-se a preocupação dos colonos imigrantes com a educação escolar de seus filhos, que se empenhavam na construção das escolas e no pagamento de professores para estes desempenharem o ofício da docência. Nesse sentido,

[...] o ensino no município de Domingos Martins também esteve diretamente ligado às Igrejas e, em muitos casos, os próprios pais reuniam-se e pagavam um [sic] professor que pudesse ministrar as aulas aos seus filhos. Quando ainda não existiam os prédios, o ensino era realizado pelo pastor das comunidades religiosas, entretanto, como os pastores não sabiam falar português, toda a educação formal era realizada em língua alemã (NICKEL, 2016, p. 86).

Assim, por décadas no município, a educação escolar esteve sob a divisão da tutela entre as famílias que participavam doando terrenos e espaços para a escolarização dos filhos e os representantes das comunidades religiosas.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) (DOMINGOS MARTINS, 2016), entre as primeiras escolas que passaram a existir no município, destaca-se a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Situada na sede de Domingos Martins, teve grande importância no que diz respeito ao curso ginásial, mediante o empenho e união da comunidade, para a concretização de um ensino secundário. Em 28 de julho de 1953, foi fundado o ginásio de Domingos Martins.

A partir da década de 1990, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o governo estadual intensificou o processo de municipalização do ensino fundamental em 1.º de janeiro de 1998. Diante desse novo contexto e em consonância com a lei maior, foram constatadas algumas deficiências na rede municipal de ensino, tais como: a falta de professores para atuar em escolas de difícil acesso; a não continuidade dos estudos nas séries finais do ensino fundamental; e a infraestrutura precária. Mediante a configuração desse cenário, foram fechadas 32 escolas e, em seu lugar, criadas unidades completas de ensino fundamental.

De acordo com o PME (2015), esse redirecionamento educacional tinha por objetivo melhorar a qualidade do ensino, ampliar o atendimento de professores especializados nas áreas de conhecimento e vivenciar maior socialização, ampliando-se, assim, a sua interação com outras realidades e visando propiciar-lhes novas visões (DOMINGOS MARTINS, 2016). Conforme Convênio de Municipalização n.º 042/98 e 184/2005, foram municipalizadas 41 escolas. No segundo aditivo do Convênio 042/98, foram municipalizadas mais quatro escolas e, com o Convênio 184/2005, mais três: Santa Isabel, Soído e Emir de Macedo Gomes.

Embora haja, em documentos oficiais, a prevalência da justificativa de melhorias na qualidade da educação para movimentos como o acima retratado, estudos como o de Foerste e Foerste (2017) advertem-nos do projeto cultural homogeneizador do estado perante os processos escolares dos povos tradicionais, entre os quais os povos camponeses e pomeranos que compõem a população de Domingos Martins. Com isso, são instituídos currículos orientados por conteúdos oficiais e alheios às demandas educacionais desses grupos, com a intensa manifestação do controle externo. Ponderam, ainda, que o resultado desse complexo processo é justamente “[...] o fechamento desse tipo de escola, com argumento de contingenciamento financeiro” (FOERSTE; FOERSTE, 2017, p. 7).

Ainda no sentido de contextualizar o contexto educacional, expomos, na tabela seguinte, dados estatísticos do município, contemplando os anos de 2010 a 2020, conforme dispostos no site do IBGE:

Tabela 4 – Dados educacionais gerais do município de Domingos Martins-ES

ÍNDICE DE ESCOLARIZAÇÃO DE 06 A 14 ANOS EM 2010	96,5%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental em 2017	6,4
IDEB – Anos finais do ensino fundamental em 2017	5,7
Número de matrículas na educação infantil em 2019	1594
Número de matrículas no ensino fundamental em 2019	4844
Número de matrículas no ensino médio em 2019	970
Número de docentes no ensino fundamental	337
Número de docentes no ensino médio	59
Número de estabelecimentos de ensino fundamental	43
Número de estabelecimentos de ensino médio	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do IBGE e na Sinopse Estatística do Inep (2020).

Ressaltamos também que as unidades de ensino procuram adequar-se às especificidades da população, visto que, além da divisão territorial em distritos, há o dado de que, segundo o Censo Demográfico de 2010, Domingos Martins se figura no 2.º lugar no *ranking* das cidades do Espírito Santo que apresentam maior proporção da população rural, com um índice de 75,7%. Desse modo, há escolas unidocentes e pluridocentes, além da existência da Escola Família Agrícola. No quadro 1, ilustramos a disposição dessas unidades de ensino:

Quadro 1 – Distribuição de escolas que ofertam Educação Básica em Domingos Martins-ES

Instituições	Esferas	Quantidades	Modalidades²⁰
Centro Educacional de Educação Infantil – CMEI	Municipal	9	Educação infantil
Escolas Municipais Unidocentes de Ensino Fundamental – EMUEF	Municipal	12	Educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental
Escolas Municipais Pluridocentes de Ensino Fundamental – EMPEF	Municipal	10	Educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental
Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF	Municipal	16	Educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM	Municipal	1	Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e EJA

²⁰ Optamos por preservar a nomenclatura “Modalidades”, conforme exposto no local da fonte da informação, embora os alunos público-alvo de Educação Especial estejam distribuídos em diversas unidades de ensino e tal modalidade não tenha sido citada. Para além, as descrições contidas no quadro correspondam, em sua maioria, às etapas de ensino.

Escola Família Agrícola – EFA	Municipal	1	Anos finais do ensino fundamental
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – EEEFM	Estadual	4	Anos iniciais e finais do ensino fundamental
Centro Educacional	Privada	1	Educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no site da Prefeitura Municipal de Domingos Martins (2020).

5.3.1 O Centro de Referência em Educação Inclusiva

A responsabilidade delegada aos estados e municípios em pensar políticas públicas educacionais asseguradas em leis, para assumirem processos inclusivos para estudantes público-alvo de Educação Especial, possibilitou ao município de Domingos Martins-ES um diálogo enfocando o assunto como um exercício que se vem processando gradativamente. Assim, com vistas a compreendermos as políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em nível municipal, realizamos o levantamento de documentos legais que versam sobre a escolarização dos alunos PAEE, conforme sistematizado no quadro 2:

Quadro 2 – Relação de documentos legais de Domingos Martins-ES que versam sobre a escolarização dos alunos PAEE

Documentos	Anos	O que dizem
Lei Orgânica Municipal	1990	Em seu capítulo II, no art. 189, trata da necessidade de integração do aluno com deficiência e para tanto estabelece que a municipalidade esteja obrigada a garantir unidades escolares equipadas e aparelhadas para que se efetive tal ação.
Regimento Comum da Rede Municipal	2004	Em seu capítulo VI, na seção I, trata da Educação Especial, nos arts. 16, 17 e 18. Define-a como modalidade de ensino, delimita quem são os alunos “com necessidades educacionais especiais” e destaca o processo de avaliação para identificação da necessidade que o aluno apresentar.
Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Domingos Martins	2007	Em seu art. 82, determina as competências da Coordenação da Educação Inclusiva, vinculada à Gerência Técnico-Pedagógica, dentro da Secretaria Municipal de Educação e Esporte.
Plano Municipal de Educação	2014	A partir da Meta 4 do PNE, traçou a seguinte meta: Garantir a continuidade do processo de universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

(2015-2025)		superdotação, ampliar o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva de sujeitos	2016	No capítulo V, intitulado “Currículo, Educação e Diversidade por uma Educação Inclusiva”, aborda as questões da deficiência logo no início do capítulo, ao conceituar currículo “[...] enquanto uma produção social, histórica e cultural, produtor de identidades, tendo em vista a sua vinculação com o contexto em que vivemos que envolvem relações sócias ambientais, relações étnico-raciais, de religiosidade, de gênero, de sexualidade, de orientação sexual e de deficiência” (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 53, grifo nosso). No transcorrer do capítulo, traz um subitem denominado “Educação Especial e Inclusão”. Como disparador das discussões, realiza duas indagações – Quem são os excluídos das nossas comunidades e como estamos interagindo com eles; e em nossas salas de aula; que modos de exclusão estão acontecendo para que possamos agir de forma reflexiva e emancipatória?) – e realiza apontamentos a partir da PNEE-EI (2008).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em documentos fornecidos pelo Crei (2021).

No bojo desses processos, encontrou fortalecimento nos municípios vizinhos para a organização de encontros para debater a Educação Inclusiva. Esse movimento foi iniciado em parceria com Santa Maria de Jetibá; depois, participaram Venda Nova do Imigrante e Marechal Floriano; e, por fim, retornou-se ao formato inicial, quando foi elaborado um documento de orientação e composição da equipe da Educação Inclusiva, bem como suas responsabilidades. Esse setor foi denominado **Centro de Referência de Educação Inclusiva**. Coube a cada município discutir com os seus gestores a normatização dos respectivos Centros de Referência (DOMINGOS MARTINS, 2016). Apesar dessa menção no PME, o município de Domingos Martins-ES não formalizou tal documento, embora seja o nome pelo qual o setor de Educação Especial seja reconhecido e utilizado em toda a rede, em canais de comunicação oficiais, entre outros.

O Crei tem por objetivo

[...] articular políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, nas escolas municipais, oferecendo subsídios aos 110

profissionais da educação e atendimentos aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse espaço favorece e possibilita romper com velhos paradigmas efetivando uma lógica contrária à exclusão (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 115).

Atualmente o Crei é composto pelos seguintes profissionais: um psicólogo, uma fonoaudióloga e uma pedagoga com especialização em Educação Inclusiva, que responde pela Coordenação do Centro. De acordo com o PME, a equipe possui essa configuração, pois “[...] prevê outros profissionais da área da saúde e da assistência social para complementar o trabalho da equipe com o propósito de contribuir para o desenvolvimento integral do público-alvo da Educação Especial/Inclusiva” (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 114).

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é como a formação continuada é citada no PME, com vistas a favorecer a inclusão escolar dos estudantes PAEE:

Para garantir um atendimento significativo, mobilizador, no sentido de fazer esse movimento de inclusão, o que constitui **maior preocupação é a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para atendimento do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Inclusão** (DOMINGOS MARTINS, 2016, p. 110, grifo nosso).

Assim, há o reconhecimento de que a formação dos profissionais da educação é um aspecto primordial a ser considerado para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes PAEE. Esse fato fortalece a importância da realização desta pesquisa e as contribuições que trouxe ao município no processo de colaboração.

Atualmente, para favorecer o processo inclusivo, a rede municipal conta com professores de atendimento educacional especializado, estagiários graduandos de diferentes cursos de licenciatura e auxiliares de atendimento educacional especializado.

Dado o delineamento deste trabalho, consideramos relevante o número de matrículas dos alunos PAEE na rede municipal de ensino, conforme disposto na tabela 5:

Tabela 5 – Número de matrículas dos alunos PAEE no município de Domingos Martins-ES

2017	2018	2019	2020
140	204	183	89

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em dados extraídos da Sinopse Estatística Educacional-INEP (2020).

5.4 OS DESAFIOS COLOCADOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste percurso de delineamento e constante exercício contínuo de espirais cíclicas que a pesquisa-ação estabelece (CARR, 2019) sobre os percursos metodológicos do estudo em tela, deparamos com um evento devastador ocorrido em âmbito mundial, o qual tem afligido os discentes e pesquisadores da pós-graduação das Ciências Humanas e Sociais que têm por pressuposto a produção de conhecimento com o outro coletivamente, qual seja: a pandemia causada pela covid-19, sendo a adoção do isolamento social e o uso correto de máscaras faciais as únicas medidas comprovadas cientificamente eficazes para a diminuição do contágio. Com isso, fomos convocados a pensar em novas/outras medidas possíveis para viabilizar a coleta e produção de dados, salvaguardando nossa vida e a vida de outros sujeitos envolvidos, dado o alarmante momento de crise sanitária sem precedentes.

Assim, a possibilidade vislumbrada durante o período de isolamento social foi a continuação da realização da pesquisa com os grupos de estudo-reflexão e a colaboração com os gestores do Crei por meio de plataformas virtuais. Essa ação encontrou subsídios nas ações desenvolvidas no Gergees/ES, que, em 2020, experimentou e problematizou as possibilidades dessas ferramentas *online*, sem renunciar a nossos princípios e pressupostos.

Foi um período de grande descoberta, pois, apesar do distanciamento físico, os gestores pesquisadores assumiram-se como coautores do processo com os pesquisadores acadêmicos. No entanto, concordamos com Almeida, Jesus e Cuevas (2013), ao citarem Santos (2009), pois, para que apostássemos na instituição desses movimentos virtuais sem nos alhearmos dos preceitos que regem nossa pesquisa, tivemos de atentar para o fortalecimento de um processo mediador comunicativo entre os indivíduos, porque “[...] o sistema comunicativo deve, dessa forma, possibilitar o diálogo entre os protagonistas, a participação, o

compartilhamento, as trocas, enfim, os elementos necessários à realização da aprendizagem dos atores envolvidos” (SANTOS, 2009, p. 25).

5.5 APRESENTANDO OS COAUTORES DA PESQUISA

Nosso estudo apresenta como sujeitos-participantes diretamente envolvidos no processo de pesquisa os gestores de Educação Especial que geram todas as ações referentes ao Centro de Referência de Educação Inclusiva do município de Domingos Martins-ES e por elas respondem, o qual se configura como o setor atuante na Secretaria Municipal de Educação e Esportes para as demandas educacionais dos alunos PAEE matriculados na rede municipal de ensino e as ações voltadas para os profissionais que atuam diretamente com esse público, bem como três pesquisadores acadêmicos. Isso posto, apresentamos, no quadro 3, os coautores de nossa pesquisa, com os quais estabelecemos mutuamente o processo de colaboração do estudo em tela:

Quadro 3 – Os sujeitos coautores da pesquisa

Sujeito	Função	Lócus de atuação	Formação	Codinome²¹
Gestora pública da EE	Pedagoga e coordenadora do Crei/Domingos Martins-ES	Crei/Secedu e uma unidade de ensino municipal	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Infância e Educação Inclusiva	Isabel Allende
Gestor público da EE	Psicólogo	Crei/Secedu	Graduação e mestrado em Psicologia e em processo de doutoramento em Educação	Graciliano Ramos
Professora Universitária	Professora da graduação e dos dois programas de pós-graduação do Centro de Educação da Ufes	Ufes	Licenciatura em Pedagogia, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação	Giovanna Rivera
Pesquisadora graduanda	Bolsista de Extensão do Grufopees/Ufes	Ufes	Graduanda no curso de licenciatura em Pedagogia	Beatriz Bracher

²¹ Em consonância com os procedimentos éticos da pesquisa, os sujeitos-participantes serão tratados por codinomes. Assim, escolhemos nomes de escritores latino-americanos cujas obras versam sobre as distintas realidades dessa região e que, em alguma medida, aborde a temática da justiça social e as questões dos grupos que compõem as “maiorias minoritárias”.

Mestranda pesquisadora	Professora, pedagoga e mestranda pesquisadora	Rede Municipal de Vitória-ES	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação <i>latu senso</i> em Educação Especial e Inclusiva	Selva Almada
------------------------	---	------------------------------	--	--------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pelo Centro de Referência em Educação Inclusiva (2021).

Faz-se necessário ressaltar aqui que assumimos o pressuposto ético e político de que, “[...] na pesquisa-ação colaborativo-crítica, é requisito essencial que se parta das necessidades dos sujeitos envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para os objetivos da pesquisa” (PIMENTA, 2018, p. 9). *A priori*, ao estabelecermos um processo de escuta com esses gestores, tivemos também como sujeitos-participantes indiretos desta pesquisa pedagogos, professores e assistentes de atendimento educacional especializado, bem como outros gestores que atuam no âmbito da Secedu, tendo em vista que colaboramos no processo formativo desenvolvido no município com e/ou para esses profissionais.

5.6 A ORGANIZAÇÃO E OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Considerando os objetivos deste estudo, organizamos o processo de produção de dados em dois momentos. É importante ressaltar que, em consonância com os princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, esses momentos não ocorreram de modo linear, tampouco cronológico, pois os movimentos de compreender e transformar ocorrem por meio de espirais autorreflexivas: observação – reflexão – ação – reflexão. Desse modo, expomos a seguir a organização de tais momentos:

Primeiro movimento – Aproximação e compreensão do contexto: instituição de parceria com o município

Em consonância com o já exposto em inúmeros momentos, o processo de pesquisa que originou esta dissertação emergiu dos movimentos do Grufopees/Ufes. Vale ressaltar, inclusive, que o município de Domingos Martins-ES apresenta uma considerável trajetória com esse grupo de pesquisa. Os projetos de pesquisa e extensão, respectivamente, intitulados “Formação de Profissionais da Educação: Perspectivas e Práticas para Educabilidade das pessoas público-alvo da Educação

Especial” (Registro PRPPG n.º 8.561/2018) e “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” (n.º 239), atuam como eixos norteadores que disparam e possibilitam nossas ações com base neles. Entre as ações formativas planejadas e desenvolvidas pelo Grufopees/Ufes, destacamos o curso de extensão “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A autorreflexão Colaborativo-Crítica como Possibilidade”. A esse curso encontra-se vinculada a pesquisa-formação realizada no município de Domingos Martins-ES, e, por participarem dessa potente ação de extensão, todos os profissionais da educação que compuseram os grupos de estudo-reflexão realizados no município, inclusive nós, foram certificados via Proex/Ufes.

Como parte dessa ação de extensão realizada de forma colaborativa, o grupo de pesquisa e a rede estabelecem a parceria oficializada por um termo, construído colaborativamente, considerando as demandas que emergiram da respectiva rede de ensino e as do grupo de pesquisa, mantendo sempre as perspectivas teórico-metodológicas e epistemológicas adotadas pelo Grufopees/Ufes. O termo foi concluído e assinado pela Secretária Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins-ES²², tendo em vista o diálogo e a busca pelo consenso provisório ante os interesses em questão (HABERMAS, 2012).

Esse movimento abarcou também um processo de escuta sensível (BARBIER, 2002), estabelecimento de vínculos com os gestores pesquisadores e negociação de demandas. Nesse processo de escuta com os gestores, levantamento e negociação das demandas, apresentação dos pressupostos do Grufopees/Ufes e discussão do termo de parceria, ocorreram uma visita ao Crei em setembro de 2019 e dois espaços discursivos, sendo um realizado com todos os gestores da Secedu na biblioteca municipal e outro realizado virtualmente com a participação dos pesquisadores acadêmicos e dos gestores pesquisadores do Crei. De forma cíclica, iniciamos um movimento de compreensão, colaboração do e/ou com o contexto e o estabelecimento de vínculos com os gestores pesquisadores do Crei. O contato e essa colaboração perduraram de maio de 2019 (quando tivemos primeiro contato

²² A versão final do termo de parceria encontra-se no ANEXO A deste trabalho.

com as gestoras no encontro realizado pelo Grufopees/Ufes, na universidade) a junho de 2021 (quando ocorreu o 4.º Seminário de Educação Especial/Inclusiva de Domingos Martins-ES, virtualmente).

O processo de compreensão do contexto foi sustentado pelos pressupostos teórico-metodológicos adotados na pesquisa. Para esses momentos, buscamos adotar processos de produção de dados: a observação participante, os espaços discursivos e uma entrevista semiestruturada.

A) Observação participante

A **observação participante** foi utilizada principalmente nos momentos no Gergees, dos quais os gestores públicos da Educação Especial de Domingos Martins-ES participaram e dialogaram com outros gestores, além de terem interagido com os pesquisadores da universidade e nos grupos de estudo-reflexão que realizamos com os gestores públicos da Secedu e Crei, os compostos pelo Gergees/Domingos Martins-ES – composto pelos gestores pesquisadores do Crei e pesquisadores acadêmicos – e com os compostos com os profissionais da educação do município.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a observação participante apresenta um longo percurso nas ciências sociais como técnica de coleta de dados, tendo sido adotada por pesquisadores que almejam obter uma imagem mais válida da realidade social. Com isso, permite que haja maior aprofundamento dos estudos, proporcionando a ruptura de concepções sobre a realidade estudada e, dessa forma, gera novas visões e ideias ao pesquisador.

No caso de nosso estudo em específico, procuramos, por meio da observação participante, captar e extrair “[...] as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas [...]” (FRANCO, 2011, p. 213); enfim, em muitos momentos, as minúcias não ditas pelos coautores participantes da pesquisa, mas que constituem a *práxis* do grupo social em que imergimos para a realização da pesquisa.

Entretanto, como realizar o registro dessas nuances, desses pequenos detalhes que, embora denotem sutileza, quiçá tragam consigo e revelem grandes dados sobre a realidade que será ou está sendo perscrutada, sem que nos desvencilhemos do método tão caro às pesquisas das ciências humanas, em especial para a pesquisa-ação? Nesse sentido, Barbier (2002) nos fornece pistas, ao apontar o diário de campo como instrumento, também denominado por ele como “diário de itinerância”. O autor o define como

[...] um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida. [...] O diário de itinerância é um instrumento metodológico específico. Enquanto tal distingue-se das outras formas de diário (BARBIER, 2002, p. 133).

O autor aponta, ainda, que o diário de itinerância, ao ser utilizado como instrumento de registro da pesquisa, apresenta pontos de comunalidade com o diário íntimo, pois deve ser escrito diariamente e sem adiamento, além de possuir um caráter relativamente singular, privado e de “[...] intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo circundante” (BARBIER, 2002, p. 134). Contudo, é preciso atentar para o fato de que ele pode ser publicável, ou ao menos ser difundido no todo ou em partes, visto que nele também ficarão registrados aspectos que poderão compor o banco de dados da pesquisa.

É sob esse viés que nos esforçamos para constituir nosso diário de campo, ante as vivências que tivemos com os gestores públicos de Domingos Martins-ES e os demais pesquisadores acadêmicos, seja nas ocasiões de encontros presenciais, seja em momentos de entrevista e em diálogos por telefone, por redes sociais e, devido à conjuntura da pandemia, por webconferências.

B) Os espaços discursivos

Considerando os pressupostos da teoria da ação comunicativa em Habermas (1987), organizamos **espaços discursivos** durante o processo de pesquisa. Partimos do conceito de discurso em Habermas (2002), no qual destaca que deve haver alguns princípios para que, de fato, haja sua efetivação: todos devem ter o

mesmo direito de se expressar sobre os fatos; ninguém que tenha uma contribuição significativa deve ser excluído do diálogo; e, por fim, os participantes devem ser sinceros em suas pretensões de fala e a comunicação deve estar livre de restrições e coações.

Assim, conforme destaca Silva (2019), compreendemos os espaços discursivos como:

[...] um processo formativo que se constitui em um espaço em que todos têm abertura para se colocar e, principalmente, para dialogar com o outro. **Esse espaço discursivo está alicerçado no conceito de discurso de Habermas (2002, 2012) que prima pela garantia de uma comunicação livre de restrições ou coações, em que todos os integrantes do grupo tenham as mesmas oportunidades de expressar-se e sejam incluídos no processo** (SILVA, 2019, p. 189, grifo nosso).

Desse modo, foram realizados quatro espaços discursivos com os gestores pesquisadores do Crei, ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Com os demais gestores da Secedu, realizamos um espaço-discursivo, ocorrido em 14 de fevereiro de 2020. Assim, em um processo colaborativo, buscamos apreender suas demandas, suas concepções, movimentos já instituídos e proposições de mudança no que se refere à formação continuada na perspectiva da inclusão de alunos PAEE.

Esse momento ocorreu em diálogo com os gestores pesquisadores e teve por objetivo compreender, no âmbito da Secedu, as concepções que os gestores dos demais setores apresentavam sobre formação continuada de Educação Especial e de Educação Inclusiva, entre outros. Ademais, ouvimos também os demais integrantes da secretaria acerca das próprias demandas formativas sobre a Educação Especial. Consideramos relevante esse diálogo pelo fato de as ações do Crei terem ocorrido em interface com os demais setores, já que a Educação Especial se configura como uma modalidade de ensino.

Assim, organizamos da seguinte forma: em diálogo com os gestores, preparamos uma pequena apresentação da pesquisa, com um texto no formato de tirinha para suscitar uma reflexão e com as perguntas que dispararam a discussão. Os gestores pesquisadores do Crei, após o diálogo com o grupo, estabeleceram a data com os demais gestores da Secedu. O espaço discursivo ocorreu nas instalações da

biblioteca municipal e contou com a participação dos pesquisadores acadêmicos da pesquisa, sendo mediado pela coordenadora do Grufopees/Ufes; por parte do município, estiveram presentes os gestores de Educação Especial, representando o Crei, e os gestores dos seguintes setores: Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Séries Finais do Ensino Fundamental; Gerência Pedagógica; Centro de Pesquisa e Formação; Escolas Multisseriadas.

Tal espaço constituiu um importante movimento para a apreensão da dinâmica dos diferentes gestores e do próprio funcionamento da Secedu em seus modos de compreender as políticas de Educação Especial.

C) Entrevista semiestruturada

Consideramos que a entrevista semiestruturada é uma técnica-chave na coleta de dados (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Em linhas gerais, pode ser entendida como “uma conversa com um propósito” (HITCHOCK; HUGHES, 1995, *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008). Entre a diversidade de formas e estilos existentes de entrevistas, elegemos a semiestruturada por considerarmos que as suas características possuem maior congruência com o tipo de pesquisa que propusemos e com o nosso intuito de superação das “[...] relações assimétricas de poder e de papéis” (FRANCO, 2011, p. 230) com o tipo de envolvimento e movimentos que temos constituído com os gestores pesquisadores do Crei, haja vista que, na entrevista semiestruturada,

[...] geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, **nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem** (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169, grifo nosso).

Assim, em 10 de março de 2020 realizamos uma **entrevista semiestruturada** com os gestores pesquisadores do Crei, nas instalações do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (APÊNDICE C). Buscamos fazer uma escuta sensível (BARBIER, 2002) da narrativa dos gestores mediante quatro eixos, a saber: a formação inicial e continuada dos gestores e sua implicação com a Educação

Especial; a história da Educação Especial no município de Domingos Martins-ES; processos formativos na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva no município; o aluno PAEE no contexto da rede educacional municipal de Domingos Martins-ES. Esse momento também se constituiu como uma estratégia adotada para a compreensão do contexto.

Segundo movimento – Acompanhamento e colaboração com o contexto: a constituição dos grupos de escuta e grupos de estudo-reflexão

A nossa maneira de produção de dados encontra-se alicerçada nos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, acepção adotada pelo Grufopees/Ufes, que, por sua vez, tem por princípio a autorreflexão crítica (CARR; KEMMIS, 1988), por meio da ação comunicativa (HABERMAS, 1987).

Nesses termos, consideramos que o grupo de estudo-reflexão é a via para que a autorreflexão crítica, individual e coletiva, aconteça, possibilitando a emancipação e autonomia de seus integrantes. Nesse contexto, foi possível instituir três diferentes grupos de estudo-reflexão no decorrer desta pesquisa, conforme evidenciado no quadro 4:

Quadro 4 – Organização dos grupos de estudo-reflexão da pesquisa

Grupos	Integrantes	Objetivos
Gergees/Domingos Martins	Dois gestores pesquisadores do Crei, uma professora universitária (coordenadora do Grufopees/Ufes), uma mestranda pesquisadora e uma bolsista de extensão.	Refletir, planejar e estudar, por meio da autorreflexão crítica, os processos de pesquisa-formação empreendidos no município.
Grupo de Estudo-Reflexão Secedu	Dois gestores pesquisadores do Crei, uma professora universitária (coordenadora do Grufopees/Ufes), uma mestranda pesquisadora, uma bolsista de extensão e os gestores dos seguintes setores da Secedu: Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Séries Finais do Ensino Fundamental; Gerência Pedagógica; Centro de Pesquisa e Formação;	Refletir, com os gestores do Crei e da Secedu, sobre as concepções de formação continuada, na busca pela resignificação das práticas educativas e na potencialização de um sistema educacional municipal inclusivo, visando à escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial de forma qualitativa.

	Escolas Multisseriadas.	
Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”	Professores que atuam no atendimento educacional especializado, assistentes de atendimento educacional especializado, pedagogos da rede, os dois gestores do Crei, a bolsista de extensão e a mestranda pesquisadora.	Refletir, com os profissionais de educação da rede municipal, sobre questões pedagógicas, na busca pela ressignificação das práticas educativas e na potencialização de um sistema educacional municipal inclusivo, visando à escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial de forma qualitativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Todos possuíam como eixo de comunalidade o interesse mútuo na formação continuada de seus integrantes, a fim de produzir conhecimentos que embasassem sua ação na direção dos processos formativos dos profissionais da educação do município.

Entre fevereiro de 2020 e dezembro de 2020, realizamos dez encontros do Grupo de Estudo-Reflexão da Gestão de Educação Especial do Município de Domingos Martins Espírito Santo – Gergees/Serra-ES, entre os quais foram sete encontros presenciais e quatro encontros realizados via plataforma digital, conforme apresentamos no próximo capítulo. Todos os encontros foram gravados (em áudio) e transcritos. As impressões e reflexões foram registradas por nós no diário de campo, além da utilização das narrativas escritas dos pesquisadores do contexto. Valemo-nos também, como fonte de produção de dados, das conversas do grupo via aplicativo de mensagens (WhatsApp), bem como das participações nos momentos de encontro virtual, no bate-papo da sala virtual (*chat do Google Meet*).

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

Os grupos de estudo-reflexão têm-se constituído como uma importante metodologia para processos de formação continuada pela via da pesquisa-ação. Tem sido uma aposta e investimento teórico do Grufopees para a produção de conhecimento colaborativo nas redes de ensino, conforme explicitado nos trabalhos de Carvalho (2018), Bento (2019), Silva (2019), Vidal (2019), entre outras produções do grupo no decorrer de sete anos de atuação.

Essa forma de conceber a formação continuada de profissionais da educação tem como premissa a constituição de comunidades autocríticas de profissionais-pesquisadores que, pela mediação entre teoria e prática em Habermas (2004) e a autorreflexão crítica, buscam refletir sobre suas demandas, negociá-las para buscar um objetivo comum, organizar seu processo de aprendizagem, questionar os saberes já postos e construir novos conhecimentos e práticas (ALMEIDA, 2019). Esse processo é conduzido pelo compromisso de emancipação pela via da interação comunicativa, entrelaçando a crença nesses profissionais como intelectuais críticos e transformadores (GIROUX, 1997).

É importante pontuar que nos sentimos desafiados, pois, apesar de a nossa formação inicial partir da perspectiva de formar “professores pesquisadores”, há, em muitos sentidos, a prevalência de procedimentos que se inclinam para a racionalidade técnica, imbuídos em tal formação. Dessa maneira, somos profundamente marcados por essa lógica instrumental. Logo, quando nos é exigida outra lógica de investigação, que abrange uma concepção pautada na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987), é suscitado um movimento de autorreflexão, o qual revela que, na construção de conhecimento com o outro, não apenas prevalece o nosso interesse, mas também se faz necessário que o entendimento mútuo emergja em toda a sua potência.

5.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para essa organização, buscamos construir categorias de análise que melhor dialogassem com a realidade evidenciada no município de Domingos Martins-ES. Nesse sentido, os dados foram categorizados e posteriormente analisados à luz da teoria habermasiana, mais especificamente nos princípios das três funções

mediadoras da relação teoria-prática: a) a elaboração de teoremas críticos; b) os processos de aprendizagem do grupo; c) a organização das ações.

É importante ressaltar que, na perspectiva adotada por nós, tais funções permearam todo o processo formativo, em especial os grupos de estudo-reflexão. Isso porque investimos na autorreflexão colaborativo-crítica, a qual, de acordo com Habermas (2012), é favorecedora à condução de sujeitos à superação e à transformação de suas práticas tanto no âmbito de sua ação educativa quanto na esfera social. É justamente nesse processo autorreflexivo, colaborativo e crítico que operam as funções mediadoras da relação teoria/prática, tais como se seguem:

- a) a elaboração de teoremas críticos ou, em linhas gerais, o levantamento de interesses comuns para os quais converge o grupo — Nesse sentido, concordamos com Carr e Kemmis (1986), ao discorrerem que a proposição de tais teoremas deve basear-se na linguagem e na experiência de uma comunidade autorreflexiva, bem como satisfazer os critérios de autenticidade e comunicabilidade;
- b) os processos de aprendizagem do grupo, ou seja, o momento introdutivo de processos de reflexão que ocorrem nos grupos, imbuídos na ação e reflexão sobre eles — Com base na constituição dos consensos provisórios sobre os objetivos e temáticas de interesse a serem estudadas e buscadas pelo grupo, podemos iniciar os processos de aprendizagem progressivamente;
- c) a organização das ações, isto é, o regresso aos objetivos comuns de todos os integrantes dos referidos grupos para definir colaborativamente as ações de mudanças que atendam às pretensões do grupo de estudo-reflexão.

Assim, os eixos temáticos e categorias de análise emergiram das transcrições dos espaços discursivos, dos grupos de estudo-reflexão, de mensagens em aplicativos de mensagens e dos escritos documentados no diário de bordo.

6 “AJUDA-ME A OLHAR!”: EM BUSCA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COM OS GESTORES PESQUISADORES

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2018).

A história contada por Galeano por meio da crônica com a qual optamos por abrir este capítulo pode ser adjetivada como uma daquelas que povoam a memória de quem a lê. O escritor, ao encerrá-la com a emblemática exclamação dita por Diego, com a qual, de maneira imperativa, reivindica que o pai o ajude a olhar o mar em toda a sua imensidão, deflagrou em nós, na condição de professora pesquisadora, a reflexão de que, por ocasião desta pesquisa, por vezes, ou até mesmo durante todo o percurso, estivemos como Diego: com uma pulsante urgência de compreendermos o processo de produção de conhecimento sobre a formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial que nos cercou no decorrer deste estudo, ao passo que expunha a nossa incapacidade de visualizarmos e de empreendermos todo esse mesmo processo sozinhos.

Destarte, inferimos, com base no pedido imperioso de Diego, ousando apropriarmos dele para fazer a mesma petição aos dois gestores, pesquisadores e demais pesquisadores acadêmicos que estiveram conosco, que a intensidade desse pedido tratava menos de uma autoritária e imodesta ação e mais de uma tomada de consciência de que nós, na condição de sujeitos formados pelo prisma de uma sociedade erigida sobre o agir instrumental cujos conhecimentos recebidos na academia foram majoritariamente regidos pela mesma lógica, precisávamos *do outro* para estar conosco nesta pesquisa. Caso contrário, não conseguiríamos lograr êxito em tal percurso.

Isso porque elegemos como objetivo geral deste estudo analisar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto na constituição de movimentos de

formação continuada dos gestores públicos do município de Domingos Martins-ES pela via da autorreflexão crítica. Com isso, assumimos como premissa a concepção de Habermas acerca da produção de conhecimento científico, para o qual há uma relação imanente entre conhecimento e ação e a teoria e a prática. Assim, o conhecimento deve ser enxergado como um processo simultaneamente objetivo e subjetivo, uma vez que o mundo não existe independentemente dos sujeitos que o produzem. Portanto, não é possível separar verdade e método.

Desse modo, para Habermas, os compromissos, valores, regras, convenções, atitudes e esquemas de referência são tão constitutivos da ciência quanto as proposições protocolares, que exprimem os dados observacionais de base. Por isso, traz à tona a dimensão transcendental do conhecimento científico, na qual os interesses imanentes ao conhecimento são deduzidos desse sujeito. Isso posto, por todos os motivos supracitados, a atitude crítica de vincular o conhecimento à ação e a teoria às necessidades práticas dos homens pode encontrar argumentos racionais que justifiquem as próprias estruturas da vida humana (ARAGÃO, 2002).

Nessa perspectiva, assentindo com Carr e Kemmis (1988, p. 157, tradução nossa), ao discorrerem que “[...] a ciência social crítica será, pois, aquela que, indo além da crítica, aborde a práxis crítica, isto é, uma forma de prática em que a ‘ilustração’ [o conhecimento] dos agentes tenha em sua consequência direta uma ação social transformadora”.

Assim, o objetivo deste capítulo é identificar e compreender quais são as demandas de formação em seus contextos de atuação pelos dois gestores do Crei, bem como dialogar sobre as perspectivas de formação que emergiram no percurso dessa pesquisa-formação. Dessa maneira, tal qual Diego, assumimos que, exatamente por termos entendimento da dimensão do mar, precisamos da ajuda do outro para compreender toda a sua magnitude. Então, presumimos que não há ninguém melhor que os gestores pesquisadores, para contemplar o mar de possibilidades na luta pela gestão pública de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e escolhermos as ondas nas quais vamos embarcar, em uma escolha teórico-epistemológica e política na luta pela escolarização dos estudantes com deficiência e por um sistema educacional inclusivo.

Com base nas considerações acima tecidas, afirmamos que, à luz do referencial teórico-metodológico assumido por nós para a realização desta pesquisa, a análise dos dados que aqui são apresentados não ocorreu apenas após a finalização da investigação em tela, tendo em vista que a adoção da pesquisa-ação exige permanente negociação, acordos e colaboração entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto, bem como uma construção coletiva de novas hipóteses de ação. Para além disso, tomamos como perspectiva o fato de que

[...] o propósito da pesquisa-ação não é apenas produzir dados e teorias sobre a atividade educativa, mas, fundamentalmente, [...] permitir aos participantes uma cognição metateórica sustentada pela reflexão e baseada num contexto sócio-histórico (FRANCO; BETTI, 2018, p. 23).

Portanto, em nosso estudo, interessou-nos conceber os gestores, professores e demais participantes como interlocutores que interpretam o exercício (e dele se apropriam) da autorreflexão crítica em seus fazeres e no processo coletivo, cooperativo, colaborativo e de corresponsabilização da própria formação continuada que estávamos trilhando juntos, não “apenas” como aqueles que falavam e agiam. Isso porque, ocupando o lugar de pesquisadora em contínua constituição e implicada na produção de conhecimento com o outro, nos assentamos no seguinte postulado:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexos da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 25, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 63).

Isso posto, realizamos a leitura das transcrições dos espaços discursivos realizado com os gestores da Secedu, da entrevista semiestruturada em que ouvimos os dois gestores do Crei, dos grupos de escuta organizados ao longo da pesquisa, dos grupos de estudo-reflexão, dos registros que compuseram o diário de campo e das mensagens encaminhadas via grupo de WhatsApp com os integrantes da pesquisa.

6.1 O ABANDONO DO PROJETO DE “PESQUISADOR INDIVIDUAL” PARA A CONSTITUIÇÃO DO “PESQUISADOR COLETIVO” EM BUSCA DE CONSENSOS

Diante da perspectiva teórico-metodológica apresentada por nós ao longo deste trabalho, acreditamos que nossa pesquisa só seria realizada efetivamente com os gestores se os ouvíssemos acerca das suas demandas emergentes de seu contexto de atuação em Domingos Martins-ES, pela via da reflexão conjunta teórico-prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a colaboração na realidade vivenciada. Nesse sentido, este subtópico visa refletir como ocorreu o processo de aproximação com o campo de investigação e as relações estabelecidas entre os envolvidos.

Ainda nessa perspectiva, Almeida (2019) aponta que uma das tensões vivenciadas no processo de pesquisa-ação nos estudos que discutem aspectos que contribuem para endossar a perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, tal como o nosso, se delineia exatamente na constituição do problema de pesquisa. Isso porque, ao adotar essa acepção, o pesquisador é confrontado com uma situação paradoxal: em primeiro plano, as exigências da pesquisa acadêmica delimitam a definição do problema de investigação previamente, sem ter se lançado ao campo, ao passo que a natureza da pesquisa-ação imputa a necessidade de que tal problema seja discutido, negociado e constituído mediante as demandas dos atores do contexto.

Requerer e adotar essa forma de compreender a pesquisa, embora seja ético, não é sinônimo de facilidade e exige constante exercício. Afinal, conforme pontua Franco (2010), conceber essa “participação” dos sujeitos como coautores ao longo de todo o processo não pode ser entendida como mera naturalidade. Ao contrário: revela-se como um posicionamento desafiador para o qual “[...] o pesquisador deverá prever formas e meios de lidar com a complexa questão de propiciar condições de participação gradativa de todos os sujeitos que dela participam” (FRANCO, 2010, p. 6).

Convém pontuar que nosso vínculo com os sujeitos pesquisadores de nossa dissertação convergiu para o início de nossa participação nos encontros do denominado “Grupo de Estudo-Reflexão de Gestão de Educação Especial do Espírito Santo²³”, constituído majoritariamente por gestores públicos de Educação Especial, professores e demais profissionais da educação atuantes nas redes de ensino da Educação Básica do Espírito Santo; docentes e alunos da graduação e pós-graduação da Ufes.

Tal grupo, constituído, em 2013, como o principal movimento de pesquisa-formação do Grufopees/Ufes, surge como uma parceria instituída entre a universidade e redes de ensino, promovendo, colaborando com e instigando processos na perspectiva crítica e colaborativa. Desde então, tem-se consagrado como um “[...] importante espaço-tempo de pesquisa e formação para os gestores” (VIEIRA, 2020, p. 106). Isso se deve, entre outros fatores, ao fato de tomar como objeto de investigação a formação continuada dos profissionais da educação, a gestão em Educação Especial e as práticas pedagógicas, arrogando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Por considerar que tal escolha constitui também uma concepção epistemológica de produzir conhecimento, do mesmo modo investe em estudos sobre essa perspectiva investigativa.

Desse modo, o Grufopees/Ufes, ao adotar a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica na formação de professores e gestores públicos, depreende que, ante a reflexão crítica e sistemática, ocorram movimentos colaborativos nas escolas e nas respectivas redes de ensino, favorecendo a elaboração de projetos comuns, mudanças de pensamento e atitudinais e, por conseguinte, a emancipação dos profissionais e demais envolvidos no processo. Afinal, conforme assinala Habermas (2004, p. 13), “[...] nesse sentido enfático, uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente”.

Nesse sentido, o Grufopees/Ufes sustenta-se na racionalidade comunicativa uma forma basilar de constituir uma potente aposta na capacidade de comunicação pelo

²³ Este grupo de estudo-reflexão possui registro na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Proex/Ufes), como Curso de Extensão n.º 445, intitulado “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a autorreflexão crítica como possibilidade”, sob a coordenação da professora doutora Mariangela Lima de Almeida.

prisma da linguagem e gerar entendimentos possíveis e consensos provisórios que se contrapõem à ideia de um conhecimento hegemônico, único e imutável, característico da racionalidade instrumental.

Em se tratando do principal objeto de investigação deste estudo, é importante destacar que o Grufopees/Ufes tem desenvolvido inúmeras pesquisas com os gestores públicos de Educação Especial de diferentes redes, de forma que estes se constituem como colaboradores parceiros nos processos de pesquisa-formação empreendidos. Desse modo, ele usufrui uma interessante rede de colaboração estabelecida entre pesquisadores de diversas universidades públicas em âmbito nacional e profissionais da educação que atuam nas redes de ensino e em diferentes estados brasileiros. Tal rede de colaboração tem permitido estudos coletivos, interlocução entre produções científicas, articulação e promoção de eventos de cunho acadêmico-científico, fortalecendo, assim, a difusão e a partilha na produção de conhecimentos em uma perspectiva crítico-emancipatória.

Como desdobramento de dois projetos de pesquisa e de extensão, denominados “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial”, emerge o Gergees/ES, do qual os dois gestores pesquisadores com quem estabelecemos o processo de pesquisa-formação participam ativamente. Ressaltamos que o referido grupo de estudo-reflexão é uma composição coletiva que surge como fruto do compromisso ético-político que esse grupo de pesquisa tem assumido em colaborar nas políticas de formação continuada de profissionais da educação propostas e implementadas pelos gestores públicos. Assim, no decorrer do processo, vão-se constituindo como pesquisadores do contexto das próprias práticas, movidos pela busca de

[...] observar de outro modo os seus problemas coletivos de forma a encontrar soluções e durante o seu processo constroem novos modos de se fazer pesquisa e novos conhecimentos, ganhando autonomia no processo. [...] O grupo elege como foco investigar suas próprias ações, em busca da concepção de formação e propondo-se à mudança de postura frente às propostas de formação continuada diante dos processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 112).

Desse modo, faz-se necessário evidenciar que o investimento do Grufopees/Ufes nos grupos de estudo-reflexão possui como pilar de sustentação o conceito de **grupos autorreflexivos** proposto por Carr e Kemmis (1988), a partir do qual os processos grupais se convertem em modos potencializadores de propostas formativas por meio da produção de conhecimento mediado pelo diálogo abrangente e voltado para o consenso (HABERMAS, 2004), como também pela própria formação do grupo imerso no processo, conforme previsto na pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Vale ressaltar aqui que nosso interesse por aprofundar os vínculos com esse município ocorreu por uma breve análise da participação da gestora que responde pelo Centro de Referência de Educação Inclusiva em diferentes espaços de formação ofertados pela universidade desde que alçou a esse cargo²⁴, estando vinculada ao Grufopees/Ufes desde sua instituição até a presente data.

Dessa maneira, cumpre destacar que, dadas as vivências propiciadas com o Grufopees/Ufes, paulatinamente os dois gestores que integram há mais tempo o Centro de Referência em Educação Inclusiva passaram a compor também o Gergees/ES no decorrer dos anos, estando ativos nesses percursos de pesquisa-formação. Considerando que a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino e é necessário haver intenso diálogo e interlocução entre os diferentes setores que integram a Secretaria de Educação, esses integrantes expressaram com a Coordenação do Gergees/ES e conosco o desejo de que fosse instituído um grupo de estudo-reflexão na Secedu, de forma que todos os setores que a compõem pudessem se debruçar, de forma sistematizada, em um processo de formação continuada sobre as questões da Educação Especial que permeassem as atribuições exercidas na Secedu, de acordo com as demandas cotidianas emanadas no próprio município.

²⁴ Antes de sua inserção no Grufopees/Ufes, a referida gestora havia cursado a pós-graduação *lato sensu* em Infância e Educação Inclusiva, ofertada pela Ufes, além de ter participado das seguintes pesquisas: “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: questões atravessadoras na relação instituição especial e escola comum” e “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, desenvolvidas no período de 2010 a 2012, pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes), sob a liderança da professora doutora Denise Meyrelles de Jesus.

Tendo em vista que a perspectiva da colaboração se apresenta como característica basilar da fundamentação teórico-metodológica adotada pelo grupo de pesquisa e da participação ativa dos gestores em todos os movimentos instituídos pelo Grufopees/Ufes, fomos aproximando-nos deles, para compreender melhor como tais gestores vivenciavam ações (e nelas se envolviam) que contribuíam para seus processos formativos.

Cabe salientar que, para além desse envolvimento com o grupo de pesquisa, a gestão municipal de Educação Especial de Domingos Martins-ES também se envolveu em um importante movimento político estadual, qual seja: a idealização da constituição de um Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo (Forgees), cujo objetivo era aproximar e fortalecer esses profissionais na defesa de uma Educação Inclusiva no seio das escolas comuns das diferentes redes de ensino, o que se configurou como uma organização inédita e histórica no estado. De acordo com a coordenadora do Grufopees/Ufes:

[...] em 2018 [...] os gestores começaram um movimento de um Fórum de gestores de Educação Especial superinteressante porque era algo que talvez a gente enquanto universidade quisesse há muito tempo. Mas era o tempo dos gestores. Eu acho que todo o processo tão tenso em nosso Estado em relação à área de educação especial levou e desencadeou esse processo que foi muito bom. Em 2018 o primeiro encontro foi até aqui, que Domingos Martins sediou. E aí eu penso que é um dos movimentos mais profícuos que a gente tem dos gestores hoje quanto um processo formativo que pode resultar em um processo que a gente se mobilize a fazer, estudar também. **Porque do mesmo jeito que a gente pensa que os professores precisam se mobilizar às práticas pedagógicas mais inclusivas, à inclusão do aluno na escola, de que modo nós gestores (estou falando nós porque eu fui gestora 10 anos antes de entrar pra UFES), de que modo nós gestores de uma Secretaria de Educação estamos nos mobilizando a?** (GIOVANNA RIVERA, 2020, [s.p], grifo nosso).

No excerto acima, há, em certa medida, uma provocação que visa suscitar nos gestores uma reflexão quanto aos próprios processos formativos. Afinal, existe a exigência de que os professores estejam em contínua formação. Contudo, ainda não há uma abrangência no que diz respeito aos gestores dos sistemas de ensino no tocante a formações.

Nesse sentido, concordamos com Vieira (2020), ao ponderar que a profissionalização dos gestores públicos perpassa

[...] o decorrer do processo de formação continuada, na medida em que avançam na compreensão de que seu cargo não se restringe somente a questões pedagógicas. Ao longo do processo de pesquisa-formação, os gestores foram gradualmente percebendo que a gestão pública é atravessada e implicada por questões políticas, administrativas, financeiras, dentre outras, exigindo desses profissionais conhecimento, argumentação, posicionamento, constante atualização, ou seja, é um processo contínuo de formação e aprofundamento nas questões relacionadas com o cargo (VIEIRA, 2020, p. 198-199).

Por esse motivo, advogamos que os gestores também realizem processos formativos em uma perspectiva reflexivo-crítica como parte indissociável de seus fazeres, dada a natureza de seu trabalho, que não abrange somente decisões técnicas.

Entre as inúmeras ações realizadas pelo Forgees em 2019, houve a consolidação da parceria instituída com o Gergees/Ufes, ante a elaboração conjunta de um curso de extensão, intitulado “Formação em Políticas, Gestão e Financiamento de Educação Especial”²⁵, realizado nas dependências da Ufes e pensado em diálogos trazidos pelos diferentes gestores públicos de Educação Especial atuantes nas redes municipais e estadual do estado do Espírito Santo sobre a necessidade de aprofundarem seus conhecimentos acerca de temáticas relevantes que perpassavam seus fazeres na condição de gestores.

Com base nos movimentos trazidos pela organização desse curso, adensamos o nosso interesse com pesquisadora pelo envolvimento desses profissionais mediante essas ações, sobretudo em se tratando de uma rede municipal interiorana que buscou se integrar a outros gestores também de redes das cidades do interior, para materializar essa ação. Esse fato ganhou destaque em nossa atuação como pesquisadora, pois comumente estávamos habituados com o protagonismo de municípios que integram a região metropolitana do estado na universidade e em movimentos políticos.

²⁵ Este curso constituiu-se como uma das parcerias firmadas entre o Grufopees e o Fórum de Gestores de Educação Especial do Espírito Santo (Forgees), em 2019, tendo o n.º 844 de registro na Proex/Ufes.

Figura 2 – Espaço discursivo da Região Serrana, como parte integrante do curso de extensão realizado em 8/8/2019



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

O planejamento da abertura do curso de extensão possibilitou que os gestores de Educação Especial explanassem os movimentos formativos que estavam sendo desenvolvidos em seus municípios. Na ocasião, os gestores de Educação Especial na perspectiva inclusiva de Domingos Martins-ES explicitaram a concepção de formação adotada pelo município nos processos de inclusão do alunado público-alvo da Educação Especial:

[...] A gente não precisa falar com medo de que o outro vai julgar de que eu estou certa, de que eu estou errada. A nossa questão não é essa. **É nós trocarmos mesmo, é na experiência do outro, fazer, repensar a minha experiência, aquela questão que a Giovanna Rivera tem trazido para nós da autorreflexão.** Então o tempo todo nós precisamos estar repensando os nossos trabalhos, os nossos municípios, o nosso encontro com o estudante, nosso com a família, a organização do trabalho (ISABEL ALLENDE – TRANSCRIÇÃO ENCONTRO UFES REDES – 28/05/2019, grifo nosso).

No excerto acima, a gestora explicita conceitos teórico-epistemológicos basilares adotados pelo Grufopees/Ufes quanto à forma de conceber a formação e ao próprio processo de produção de conhecimento, visto que a autorreflexão crítica é um dos pressupostos adotados pela ótica habermasiana, para pensarmos a construção do conhecimento de forma dialógica e colaborativa, qual seja, com o outro, regidos pela força do agir comunicativo e do entendimento mútuo (HABERMAS, 1990).

É necessário, contudo, ponderar que esse conhecimento demonstrado de forma tão convicta pelos gestores do Crei de Domingos Martins-ES não se consolidou

subitamente, tampouco é uma condição inata de sua atuação na condição de gestores. Acreditamos que essa objetivação de princípios formativos pautados na perspectiva da autorreflexão crítica está intrinsecamente relacionada ao fato de os gestores permanecerem vinculados ativamente aos movimentos formativos do grupo de pesquisa que apresenta essa perspectiva como o cerne de sua atuação.

Ademais, há o fato de tais gestores se colocarem dispostos a exercitar a autorreflexão e a escuta sensível, as quais exigem abertura, pois não é uma tarefa cômoda que ocorra sem intercorrências. Ainda assim, os gestores aceitaram esse desafio e consideraram essa ação como fundamental para a atuação na qualidade de gestores que planejam os processos formativos da rede municipal, inclusive pela via da pesquisa-ação. O diálogo abaixo confirma essa afirmação:

Graciliano Ramos: [...] Então em 2015, além de estarmos propondo uma outra perspectiva que é essa, de nos escutar, a gente também tematiza: vamos falar sobre o pesquisa-ação. [...] nós estamos no exercício o tempo todo. Porque esse negócio de fazer pesquisa-ação é muito difícil. Essa questão da escuta sensível, da autorreflexão eu ouço, eu acho até muito bonito, mas eu penso: Gente! É um negócio complicadíssimo. Eu não vejo que seja muito fácil não. Mas a gente está aí, sempre tentando.

Isabel Allende: Talvez o que tem se chamado como escuta sensível talvez seja inclusive este momento em que nós estamos refletindo. É complicado, mas é o exercício que a gente tem e se propõe a fazer.

Graciliano Ramos: Mas a gente viu que o negócio, com todas as dificuldades, opa, mas é possível. É possível pensar a formação a partir da pesquisa-ação, porque a gente diz então que juntos vamos repensando o plano, a partir do que a gente vai pensando, decidindo se está tão redondo, não vai chegar na perfeição [...], mas porque a gente está propondo o exercício de sempre conversar, de produzirmos juntos o que a gente pode estar conseguindo para a organização do trabalho, e a pesquisa-ação tem nos ajudado nesse sentido. [...] (TRANSCRIÇÃO ESPAÇO DISCURSIVO – 28/5/2020).

Vemos também a manifestação do agir comunicativo entrelaçado às práticas dos gestores, ao pensarem as formações para os profissionais da rede em uma perspectiva inclusiva. Isso porque, conforme pontua Habermas:

Como todo o agir, também o agir comunicativo é uma atividade que visa a um fim. **Porém, aqui se interrompe a teleologia dos planos individuais de ação e das operações realizadoras, através do mecanismo de entendimento, que é o coordenador da ação.** O 'engate' comunicativo através de atos ilocucionários, realizados sem nenhuma reserva, **submete as orientações e o desenrolar das ações – talhadas, inicialmente, de modo egocêntrico, conforme o respectivo ator – às limitações**

estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente. O *telos* que habita nas estruturas linguísticas força aquele que age comunicativamente a uma mudança de perspectiva; esta se manifesta na necessidade de passar do enfoque objetivador daquele que age orientado pelo sucesso, isto é, daquele que conseguir algo no mundo, para o enfoque performativo de um falante que deseja entender-se com uma segunda pessoa sobre algo (HABERMAS, 1990, p. 130, grifo nosso).

Assim, os gestores demonstraram que já se apropriaram dessa perspectiva, o que implica diretamente a forma como eles, na condição de gestores do CREI e de responsáveis pela organização do processo formativo para os profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva, vão delinear tal processo. Podemos dizer, então, que esse posicionamento está regido sob a égide do que nomeamos, com Habermas, racionalidade comunicativa, que consiste na

[...] capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada, assegurando a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 2012, p. 38).

Contudo, apesar de enxergarmos a formação sustentada pela racionalidade comunicativa, a forma mais profícua e democrática de instituir um processo formativo que tenha por princípio condutor a transformação e emancipação dos sujeitos e favoreça efetivamente o sentimento de pertença e compromisso com a educação em uma perspectiva inclusiva, admitimos que assumir tal concepção é um movimento desafiador. Isso porque objetivar a formação por esse viés não é um processo que ocorre espontaneamente. Ao contrário, exige do sujeito uma intensa aproximação com as “[...] concepções teórico-conceituais sobre práticas de formação continuada na articulação constante com as práticas vivenciadas” (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018, p. 260). Tal afirmação encontra ressonância no seguinte ato de fala expresso pelo gestor pesquisador do contexto do Crei:

A gente trouxe uma discussão sobre a pesquisa-ação na formação. Eu perguntei para vocês se conheciam um autor chamado René Barbier, que ele tem um livro chamado pesquisa-ação, que é uma referência nessa temática e que nos ajudou muito a pensar essa formação, principalmente na medida em que a gente vai entendendo que, como movimento que a gente fez aqui, com uma abertura, que a gente vai falando, que a gente vai ouvindo, a gente vai se escutando também... então essa dinâmica é muito interessante, principalmente pensando no caráter formativo (RAMOS, 2020, [s.p]).

Desse modo, podemos inferir, então, que essa forma de pensar dos pesquisadores do contexto vai sendo forjada ao longo dos anos de estudo e vinculação ao Grufopees/Ufes e nos movimentos formativos engendrados pelo referido grupo. Contudo, nos primeiros momentos, havia outra questão que permeava nossos pensamentos com relação à pesquisa no município de Domingos Martins-ES. Isso porque, conforme já exposto, a gestora que atua como coordenadora do Crei possuía um vínculo com o grupo de pesquisa por anos a fio, enquanto nós, na condição de mestranda, havíamos integrado o grupo mediante o ingresso no mestrado. Outra questão que se apresentava é que, até então, não conhecíamos os gestores do referido município, tampouco pertencíamos à rede. Nos primeiros momentos da pesquisa, esse fato constituiu-se como uma tensão para nós, na condição de pesquisadora acadêmica, o que se refletiu nos primeiros registros realizados no diário de campo:

Olá, Diário!!!

Bem, essas são minhas primeiras palavras aqui. Ainda estou em fase de saber o que e como escrever, registrar minhas impressões sobre a pesquisa. Mas, como disse Barbier, em alguns aspectos você se assemelha a um diário pessoal. Então, vamos lá. Não sei se essa forma como irei escrever está certa, mas preciso começar de algum modo.

Hoje tive a primeira orientação individual com a orientadora, que foi realizada agora à noite, via Skype. Ainda não efetivei matrícula, mas já fui inserida no grupo de Whatsapp dos orientandos e desde fevereiro frequento os encontros do grupo na Ufes. Ela foi bastante compreensiva e solícita e perguntou sobre o que, dentro da perspectiva do grupo, eu gostaria de pesquisar. Disse a ela que achava complexo realizar a pesquisa na Secretaria do município em que atuo, pois já havia trabalhado lá na condição de técnica pedagógica.

Diante disso, ela me fez a seguinte pergunta: 'Você toparia pesquisar em outro município? Fique à vontade. Se não, podemos fazer uma pesquisa em alguma escola da sua rede'. Disse também que eu teria um tempo para pensar a respeito. **Não sabia muito bem o que responder ou o que eu queria**, diante da visível mudança radical de meu projeto de pesquisa individual e **porque não via muito sentido em pesquisar em um contexto que não me é conhecido**. Porém, devolvi a pergunta com uma outra: 'Se eu topar pesquisar em outra rede, você já tem outro em vista'? Ao que ela respondeu: 'Olha, tem um município que já está desde o começo com a gente e tem se destacado bastante nas ações da gestão da Educação Especial. É Domingos Martins. **Eles querem há muito tempo que a gente faça pesquisa lá, já me disseram isso várias vezes**'. Eu disse que iria pensar. Ela replicou que, caso eu aceite, no próximo encontro do GERGEES ela me apresentará para Isabel Allende e Graciliano Ramos para conversarmos sobre essa possibilidade. Eles também nem me conhecem ainda. **Será que irão querer também fazer a pesquisa comigo?** (SELVA ALMADA, 2019, [s.p], grifo nosso).

Conforme externado no excerto supracitado, tínhamos receio de como seria realizar a pesquisa em um contexto que não havíamos vivenciado. Além disso, tínhamos uma preocupação: se os gestores do Crei ainda desejavam que a pesquisa fosse realizada com eles, pois, na pesquisa-ação colaborativo-crítica, a relação entre os pesquisadores acadêmicos e os do contexto exige confiança e imbricação mútua.

Dessa maneira, ao contrário de nosso receio inicial, o fato de não pertencermos, em princípio, ao grupo dos gestores de Domingos Martins-ES, poderia ser favorecedor para que realizássemos a pesquisa nesse contexto, uma vez que não havia uma relação hierárquica entre nós, tampouco havíamos criado expectativas de atuação prévias que impedissem a nossa ação como pesquisadora e o devido distanciamento necessário que nos possibilitasse analisar os processos engendrados.

Ademais, um ponto que necessita ser observado é que, considerando a trajetória dos gestores do Crei com o Grufopees/Ufes, havia tempos expressavam o interesse em protagonizar uma pesquisa com o grupo, na cidade de Domingos Martins-ES. Esse aspecto torna-se extremamente relevante, ao considerarmos uma das vertentes da pesquisa que nos propusemos a fazer: a pesquisa-ação em sua acepção colaborativo-crítica.

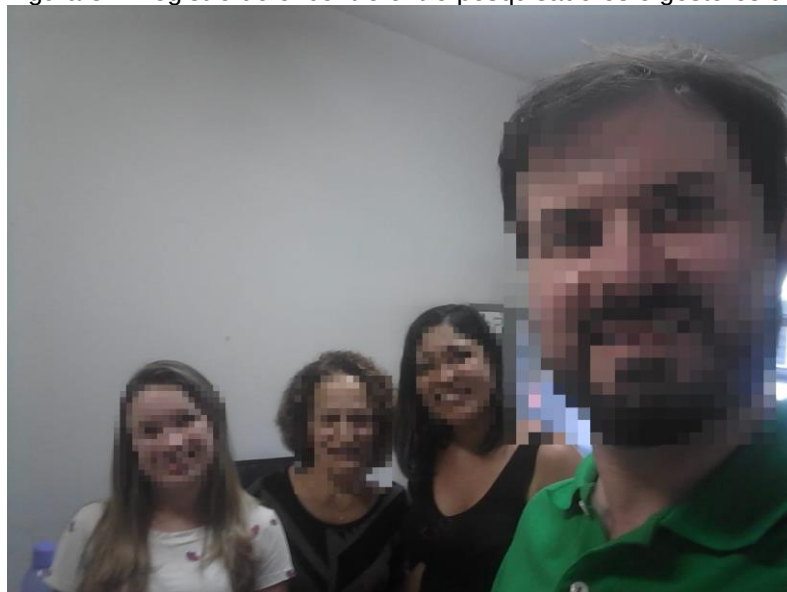
Contudo, por não pertencermos inicialmente ao círculo de contatos dos gestores pesquisadores do Crei, foi necessário estabelecermos algumas estratégias de aproximação e estreitarmos os laços com eles. Primeiramente tivemos a mediação da coordenadora do Grufopees, que, em uma conversa prévia, confirmou o desejo dos gestores por uma pesquisa que se debruçasse sobre seu contexto de atuação permanecia.

Mediante tais estratégias, fomos nos inserindo no grupo e traçando proximidades, favorecendo com que os dois gestores pesquisadores assumissem um sentimento de pertença junto à pesquisadora acadêmica, estando ativamente imbricados no processo:

Isabel Allende: [...] com a vinda da Selva Almada para o município de Domingos Martins, quando ela nos conheceu, Domingos Martins é um município pequeno, todo mundo conhece todo mundo, então a gente do CREI era conhecido como o trio [risos]. Então com a chegada dela para a pesquisa agora a gente já pode dizer que não andamos mais em três, agora a gente anda em quatro (CREI/SECEDU, 9/9/2019).

Isabel Allende e Graciliano Ramos: Hoje é um dia muito importante para a Educação Especial/ Inclusiva de Domingos Martins. **Outros já pesquisaram esse mesmo trabalho que aqui acontece, mas sem estabelecer o mínimo de diálogo conosco. Hoje é diferente. Sentimos parte dessa construção que provoca, em nós também, um processo de construção/reconstrução dos nossos fazeres.** Por isso não foi difícil permitir que nossos nomes apareçam e também apareça o nome do CREI – Centro de Referência em Educação Inclusiva de Domingos Martins, porque mesmo não sendo formalizado legalmente, é assim que somos reconhecidos em toda a rede. Esperamos que esse diálogo/registo possa ser mais uma contribuição para a história da Educação Especial na perspectiva Inclusiva seja do nosso município, do nosso estado, do GRUFOPEES, bem como para o nosso fortalecimento...
Aproveitaremos para deixar o nosso convite: que a apresentação final aconteça aqui em Domingos Martins. Um grande abraço a todos! (MENSAGEM NO GRUPO DE WHATSAPP “FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS”, 2020, grifo nosso).

Figura 3 – Registro de encontro entre pesquisadores e gestores do CREI na Secedu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Cabe destacar também que essa mentalidade se destoa do modo comumente adotado nos movimentos para pensar a educação e, por conseguinte, a formação dos profissionais que atuam nessa área de conhecimento na era da modernidade, uma vez que a racionalidade técnica predominante nas ciências positivistas deixa de se restringir à forma de compreender a produção de conhecimentos e passa a pautar toda a lógica da formação profissional dos indivíduos. A esse respeito, Carr (2013) pontua:

Temos aprendido que a racionalidade técnica como forma de proceder [...] reflete como característica de metodologias de investigação positivistas e também a forma de racionalidade expressada pela ideia dominante da modernidade e, portanto, a forma de racionalidade incrustada no discurso, na organização e na prática contemporânea de uma educação moderna. Tanto Gadamer como Habermas, chamaram a esta cultura de ideologia 'Cientificista'. Para eles, a essência do cientificismo é uma cultura que insiste em que qualquer forma de racionalidade que não esteja de acordo com a racionalidade técnica da ciência deveria ser excluída do discurso racionalista (CARR, 2013, p. 38).

Nesse sentido, Carr (2013) traz uma contribuição importantíssima que se embasa na definição habermasiana acerca do cientificismo, pois não somente inviabiliza a construção de conhecimento com o outro, uma vez que essa se erige sob a ótica da racionalidade comunicativa, mas também se impregna nos discursos, nas organizações e nas práticas educativas modernas, almejando, pois, sufocá-la, extirpá-la e adotando uma postura hegemônica. Portanto, firma-se,

[...] para Habermas (2012), como um modelo que nega a possibilidade de reflexão e de um olhar mais crítico da sociedade, proporcionando um agir estratégico que normalmente busca atender a interesses individuais, construindo, assim, relações hierárquicas nas quais uns exercem influência sobre os outros, inviabilizando a autorreflexão (VIEIRA, 2020, p. 76).

Isso posto, adotamos a racionalidade comunicativa com os gestores de Educação Especial de Domingos Martins-ES e ouvimos as suas proposições quanto às necessidades formativas e as demandas surgidas no contexto, pois existia a compreensão por parte do grupo gestor do Crei:

Isabel Allende: [...] a necessidade de que a rede toda demanda a formação da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO UFES-REDES, 2019).

Isabel Allende: [...] A nossa questão é a formação, é conversar de formação de educação especial. [...] Nós vamos pensando juntos, né? Vamos conversando. Tem Alana pesquisando, o processo de formação é pesquisa, pesquisa-formação, então tudo... se imbrica. É assim que a gente caminha (TRANSCRIÇÃO ESPAÇO DISCURSIVO, 2020).

Graciliano Ramos: [...] A gente sente necessidade hoje é por formação. [...] Entendendo a necessidade de trabalhar essa cultura escolar e o processo de ensino aprendizagem. Isso para nós é uma necessidade e a gente aponta isso a partir do plano. A dificuldade de se correlacionar o que aquele grupo vai entendendo por educação especial, como eles entram nessa relação com os deficientes, a necessidade de entender e de colocar isso com a nossa proposta pedagógica, isso hoje é uma necessidade nossa. Hoje a gente entende que a nossa formação esse ano precisa ir por aí. [...] A gente colocou até naquele encontro, de fortalecer as formações nas escolas. Cada comunidade escolar apontando o que é problema, as

necessidades e a partir disso estudar, a partir disso propor alguns debates, alguma discussão formativa. Então no nosso entendimento, é de fortalecer esse movimento (TRANSCRIÇÃO ESPAÇO DISCURSIVO, 2020).

Conforme evidenciado nos excertos acima, ao longo de 2019 e no início de 2020, em diferentes momentos, fomos estabelecendo aproximações e escutas com esses gestores, no intuito de apreendermos quais as suas reais necessidades e de que maneira poderíamos colaborar nas suas atribuições, ao ocuparem esse lugar de gestores públicos de Educação Especial. Em seus espaços de fala, tais gestores indicavam que seus interesses para o momento se voltavam para a questão da formação para o cenário que se delineava no município. Pensando nos desafios que encontravam para realizar a interlocução entre os demais setores da Secedu e o Crei e na transversalidade que a Educação Especial como modalidade apregoa, propuseram, a princípio, que os momentos formativos ocorressem com os integrantes da própria Secretaria de Educação e do Centro de Pesquisa e Formação.

6.2.1 A negociação das demandas: “acordos ou vontades individuais?”

Neste tópico, buscamos analisar como ocorreu em nossa pesquisa o processo de negociação das demandas com os desafios e as possibilidades que se apresentaram no percurso. Diante da necessidade de compreender as demandas de formação dos demais gestores da Secedu, o primeiro espaço discursivo foi realizado em 14 de fevereiro de 2020, nas dependências da Biblioteca Municipal de Domingos Martins-ES. Contou com a participação de técnicos e gestores da Secedu e do Centro de Pesquisa e Formação, a coordenadora do Grufopees/Ufes, a pesquisadora acadêmica e a bolsista de iniciação científica que acompanhou a nossa pesquisa. Objetivávamos, nesse momento, iniciar o processo de colaboração nos movimentos formativos no município e de escuta com toda a equipe que compunha a Secedu e o Centro de Pesquisa e Formação. Para a definição desse momento, as questões foram pensadas com os dois gestores pesquisadores do contexto, quando planejamos o movimento desse primeiro espaço discursivo, experienciando os movimentos espiralados da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que pressupõe planejamento-ação-reflexão:

Selva Almada: Olá, pessoal! Bom dia!

Saudades de estar junto a vocês. Desejo que estejam aproveitando as merecidas férias e que ela (re)impulsione o nosso fôlego para um 2020 produtivo! [rsrs]

Eu, Beatriz Bracher e Giovanna Rivera, particularmente, estamos com muitas expectativas para este ano junto a vocês. Reiteramos nosso agradecimento à Isabel Allende, Graciliano Ramos e Cássia, enquanto equipe gestora, por todos os diálogos tecidos em 2019 e pela acolhida afetuosa direcionada a nós, nosso grupo e a nossa pesquisa.

Por este motivo, gostaríamos de saber da disponibilidade de suas agendas para marcarmos nosso primeiro encontro de 2020, para as seguintes datas: 03, 04 ou 05/02, para socializarmos e planejarmos nossa imersão no município, a fim de nos inteirarmos sobre os movimentos pensados por vocês para 2020 e iniciemos junto a vocês o processo de colaboração nos movimentos formativos do município.

[...]

Giovanna Rivera: Isabel Allende e Graciliano Ramos, falem um pouco para mim **como vocês estão pensando**, programação... A conversa com a equipe da Secretaria será mais informal? **O que vocês esperam para esse encontro?**

Graciliano Ramos: É uma primeira conversa com o grupo. [...] Para entender os processos formativos. Não há um direcionamento fechado do rumo da conversa, mas já adianto uma necessidade sobre a qual vamos conversar: **expandir o debate da educação especial com os professores do ensino comum** (CONVERSA GRUPO DE WHATSAPP, 2020, grifo nosso).

Com base nessas interlocuções, realizamos o primeiro momento de escuta e diálogo com toda a equipe responsável por planejar e desenvolver os processos formativos da rede municipal de Domingos Martins-ES. Convém pontuar que os momentos de escuta não se encerraram nesse momento da pesquisa e, com consonância com o preconizado pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, o fizemos durante todo o processo. Contudo, para a sistematização dos dados, optamos por realizar este recorte temporal.

6.2.1.1 O encontro entre dois mitos: o panteão da universidade e o herói nacional republicano conversam sobre concepções de formação à mesa do café

Graciliano Ramos: A gente estava conversando antes como que essa proposta da universidade se propor a vir aqui, conversar com a gente sobre formação, essa proximidade. Então isso é muito bom para a gente.

Isabel Allende: Nós estávamos conversando... Há anos atrás a gente nem sabia quem era professor da universidade, só se você fosse estudar lá. Agora, eu vou falar com essas palavras: eram “os deuses do olimpo”. Agora a gente tem um deles tomando café aqui com a gente (TRANSCRIÇÃO ESPAÇO DISCURSIVO, 2020, grifo nosso).

Figura 4 – Espaço discursivo com os gestores da Secedu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Optamos por iniciar a discussão desse subtópico trazendo o excerto de um discurso enunciado em um diálogo estabelecido entre nós, na condição de pesquisadores acadêmicos, e os gestores do Crei, refletindo como pesquisadores do próprio contexto. A princípio, o gestor sinaliza como avalia, de forma positiva, o fato de que os pesquisadores da universidade se propõem a sair do ambiente universitário e se deslocarem para o contexto pesquisado.

Já a gestora ponderou que há alguns anos nem sequer era comum conhecer professores universitários, exceto se a formação fosse realizada na própria universidade. Posteriormente, utilizou-se de uma analogia que compara professores universitários a “Deuses do Olimpo²⁶”, fazendo referência às divindades mitológicas gregas da Antiguidade. Prosseguiu em sua narrativa demonstrando sentimentos dúbios entre satisfação e certa surpresa e estranhamento, ao constatar que uma “deusa do Olimpo”, uma professora da única universidade pública no estado, havia saído de seu “panteão” na Ufes e estava, à mesa do café, se propondo a discutir aspectos de formação continuada com os profissionais que geram essas demandas no contexto da rede educacional municipal de Domingos Martins-ES.

²⁶ Segundo a mitologia grega, havia um conjunto de 12 divindades que habitavam o topo do Monte Olimpo, o mais alto de toda a Grécia, sendo designados como os deuses do Olimpo. Lá, moravam em um grande palácio, também conhecido como panteão, onde eram servidos por outros deuses e desfrutavam situações privilegiadas. São considerados como as principais divindades gregas. Informações extraídas do site “Toda Matéria”.

A explicação para tal conotação de “áurea mitológica” adquirida pela universidade nos discursos sociais provém da própria relação estabelecida entre o conhecimento científico e as demandas sociais. A definição da identidade, do papel da universidade ao longo da história e da concepção de conhecimento científico que a acompanha imprime um caráter de modelo hegemônico “aceitável”, legitimado socialmente na forma de produção de conhecimento (MOITA; ANDRADE, 2009), sustentado pela racionalidade técnica.

É importante destacar que, ao optarmos por assentar nosso estudo sob a teoria crítica de Habermas, estamos deliberadamente assentindo com uma determinada forma de conceber a educação e assumindo uma teoria da práxis educativa pautada no agir comunicativo, no qual ela é vista como uma atividade eminentemente de comunicação. Nesse contexto, há condutas das quais os atores participam e consideram como iguais em uma discussão, de forma democrática.

Assim, estabelecendo uma relação sujeito-sujeito (CARR; KEMMIS, 1986) com os gestores públicos de Educação Especial que subsidiam esta pesquisa conosco e debruçando-se sobre o processo formativo individual que também vivenciávamos nesse percurso com eles, tomamos como premissa o fato de que não basta a esses gestores somente agir de maneira aleatória: eles agem orientados por e em função de certas representações da própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação (TARDIF, 2014). Pelo prisma da teoria habermasiana, avançamos ainda mais e complementamos: no jogo da produção de conhecimento e de suas práxis cotidianas, procedem orientados por interesses que os movem (HABERMAS, 1988). A princípio, nossos interlocutores foram os dois gestores do Crei que já haviam expressado o seu interesse com os pesquisadores da Ufes sobre formação. Contudo, precisavam expressar isso aos seus pares na Secedu, conforme expresso nos atos de fala que se seguem, manifestando tais interesses à mesa de café:

Isabel Allende: Então pessoal, a gente agradece as meninas e menino da Secretaria por estarem aqui conosco. A gente pensou... Graciliano Ramos é um defensor há muitos anos de uma conversa com café, não separar o café da conversa.

Giovanna Rivera: Nossa, super aprovado.

Graciliano Ramos: Mas parece que é sensação de casa, não é? Quando a gente está na mesa de casa, a gente conversa tantas coisas.

Isabel Allende: É, nossa vida! Lá em casa é bom quando senta todo mundo!

Graciliano Ramos: E parece besteira, mas na formação a gente percebeu que na mesa do café as pessoas dialogavam mais. Tipo assim, no encontro, às vezes no formalizado a gente não fala e no café...

Giovanna Rivera: Quando levanta...

Isabel Allende: Então a gente pensou: 'opa, vamos trazer esse café para cá'. [...] Porque é aquela hora em que 'deixa eu te falar uma coisa', né?

Graciliano Ramos: É onde aparece, é onde acontece.

Isabel Allende: 'Deixa eu te falar', e a gente sente isso na nossa formação também. Por exemplo, os pedagogos, é um momento assim, que chama a gente no canto para conversar. E às vezes era uma coisa que podia partilhar. Então a gente agradece a equipe da Secretaria, assim a gente vai dividindo tudo lá e isso é muito bom, isso que nos fortalece muito na Secretaria. **E a gente vem nesse processo de participar, de se encontrar com a Universidade tem um tempão, discutindo as questões da educação especial na perspectiva da inclusão, para nós é muito importante.** [...]

Graciliano Ramos: A gente estava conversando antes como que essa proposta da Universidade se propor a vir aqui, conversar com a gente sobre formação, essa proximidade. Então isso é muito bom para a gente.

Isabel Allende: Nós estávamos conversando... Há anos atrás a gente nem sabia quem era professor da universidade, só se você fosse estudar lá. Agora, eu vou falar com essas palavras: **Eram 'os deuses do Olimpo'.**

Agora a gente tem um deles tomando café aqui com a gente.

Giovanna Rivera: Havia essa pretensão, mas de deuses não tinham nada e de Olimpo muito menos.

Isabel Allende: Então é muito legal isso. Então a gente vem conversando e vamos ampliar a conversa. Mas vamos tomar o café, porque senão fica tarde depois, né? [...]

Aí a gente vai falando. **A nossa questão é a formação, é conversar de formação de educação especial.** [...] Nós vamos pensando juntos né?

Vamos conversando. Tem Selva Almada pesquisando, o processo de formação é pesquisa, pesquisa-formação, então tudo...

Selva Almada: Se imbrica.

Isabel Allende: É. **E é assim que a gente caminha** (TRANSCRIÇÃO ESPAÇO DISCURSIVO, 2020, grifo nosso).

Outro aspecto a ser ressaltado é o evidenciado no último parágrafo do diálogo acima estabelecido, quando a gestora do Crei manifestou explicitamente seu interesse em abordar os aspectos concernentes à formação. A partir disso, avançou em tal manifestação: Parece-nos, ante sua explanação, que não bastava somente realizar uma proposta formativa, mas que tal proposição fosse elaborada pautada no diálogo de maneira conjunta.

Em face desse relato, traz enredada a essa explanação sua concepção de como isso poderia ocorrer, fazendo emergir o fato de que havia uma pesquisa em curso e de que o processo de formação estava imbricado com a investigação de que participava como gestora-pesquisadora, utilizando, por fim, o termo “pesquisa-formação”, elemento que compõe a pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Daí podemos depreender que, nos anos de aproximação ao grupo de pesquisa, a gestora apropriou-se da convicção de que pesquisa e ação são ações complementares e visam à transformação das práticas. Ao apontar, em sua fala, que esse processo parte do “pensar junto”, a gestora ilustrou que, enquanto os pesquisadores acadêmicos faziam parte e sinalizavam a mudança anteriormente trazida pelos gestores pesquisadores do contexto, afirmando a dimensão colaborativa da pesquisa, tal transformação também é concebida como fundamental e decorrente de um processo que reconheça a constituição cognitiva da experiência, alicerçada pela reflexão coletiva no grupo, almejando a emancipação dos sujeitos e revelando o caráter crítico do referencial teórico-epistemológico seguido pelo grupo de pesquisa ao qual estamos vinculados.

Figuras 5 e 6 – Registro de espaço discursivo com gestores da Secedu



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020).

Por esse motivo, considerando um de nossos objetivos do estudo, acreditamos ser tão premente conhecer, identificar e refletir as concepções de formação que orientam e sustentam as práticas desses gestores, ao organizarem os processos formativos dos profissionais da educação na rede em que atuam. Outrossim, realçam a necessidade de que as formações mediadas e pensadas com esses profissionais primem pela perspectiva crítica e emancipatória, orientadas pela autorreflexão organizada.

Buscamos, neste primeiro espaço discursivo, estabelecer

[...] uma conversa com a equipe da secretaria, pensando algumas questões, demandas, pensar se a gente começaria ou teria paralelamente um movimento de formação com a própria equipe, para que desse movimento dispare movimentos com os outros profissionais da rede. Então hoje o nosso encontro é basicamente para isso, para ouvir, fazer trocas, não é só eu falar, não é só vocês, mas para a gente pensar juntos (GIOVANNA RIVERA – TRANSCRIÇÃO ESPAÇO DISCURSIVO, 2020).

Convém pontuar que tomamos por princípio para a adoção do espaço discursivo como espaço de fala e de diálogo entre os participantes desta pesquisa o conceito de discurso formulado por Habermas (1989, *apud* CARVALHO, 2018), o qual postula que, neste “lugar”, é oportunizado aos sujeitos capazes de fala e ação a possibilidade de eles exporem seus argumentos, objetivando alcançar entendimentos mútuos e consensos provisórios, baseados em um entendimento intersubjetivo.

Entretanto, para que alcancemos os entendimentos mútuos, é necessário exercitarmos o processo de escuta das partes que, a princípio, podem não convergir para os objetivos propostos. Afinal, conforme pondera Habermas, nenhum conhecimento está alijado de interesses. Ao trazermos essa prerrogativa para a esfera do espaço discursivo, percebemos que o próprio entendimento mútuo se torna um “território em disputa”, visto que ali sujeitos distintos, com interesses diversos, precisam nutrir os seus argumentos de potência e força, para que, no fim, convençam os demais participantes a compor um consenso provisório, sem, contudo, vencê-los (HABERMAS, 2004).

Ao propormos a realização de um espaço discursivo junto à Secedu, tivemos que pôr em prática exatamente tal exercício, conforme poderá ser visto no diálogo que segue:

Sylvia Molloy: Ô Giovanna Rivera, então, por exemplo, **a proposta seria o quê?** Fazer a formação com a equipe da Secretaria de Educação, certo? É isso? **O diálogo é esse?**

Giovanna Rivera: Eu acho que a gente tem que ver com vocês.

Sylvia Molloy: Não, porque assim...

Giovanna Rivera: Essa nossa primeira conversa foi essa, se a gente começaria um movimento com a equipe da Secretaria discutindo questões mais pontuais, de talvez como as questões dessa equipe impactam, ou como vocês gostariam que impactassem na formação e na prática dos professores. Pensando um pouco essa ideia. E não que uma coisa precisa ser desconectada da outra, que...

Sylvia Molloy: Porque assim... porque qual seria... **vocês vieram com qual proposta? Vocês vieram com o objetivo de ouvir ou de fazer uma proposta de formação para a Secretaria de Educação** ou já tipo assim: 'Não, a gente tem uma proposta de fazer uma formação por adesão para quem quer no município'. **Qual seria a ideia de vocês?**

Giovanna Rivera: **Ouvi-los.** Hoje o que estamos fazendo aqui se chama espaço discursivo e nós estamos fazendo escuta sensível segundo Barbier. **Não tem o projeto escrito, não tem. A nossa perspectiva de trabalho não é trazer algo pronto e não é para fazer uma intervenção no município.** [...] Então é realmente para ouvi-los. Nós em conversa, o que foi inicialmente pensado é que seria interessante uma formação com vocês também da equipe. Mas pode ser que vocês digam outra coisa para nós 5 aqui (TRANSCRIÇÃO ESPAÇO DISCURSIVO, 2020, grifo nosso).

O diálogo acima guarda, em seu âmago, diversos aspectos que merecem a nossa atenção, pois, à medida que vai ocorrendo e vão sendo postos os argumentos, descortinam aos nossos olhos concepções de formação subjacentes, que parecem apontar interesses distintos no que diz respeito às possibilidades de formação no município de Domingos Martins-ES. Isso porque, já na primeira interlocução, fomos confrontados com a seguinte pergunta: Afinal, qual seria a proposição de formação que nós pesquisadores acadêmicos havíamos pensado? Ante essa interrogação, parece-nos que havia ali uma expectativa de que já trouxéssemos uma proposta de formação pronta, finalizada e, em nossa primeira conversa com todos os representantes da Secedu, fôssemos apenas apresentá-la a eles, sem antes ao menos ouvir todo o grupo que comporia um potencial grupo de estudo-reflexão conforme os interesses manifestados pelos dois gestores do Crei.

Esse anseio, para além de uma perspectiva de formação, fornece-nos pistas para pensarmos também que estão implícitas “[...] concepções prévias da docência e do

perfil de profissional da educação básica” (ARROYO, 2008, p. 12, grifo nosso), os quais, por sinal, estão intrinsecamente relacionados. Nesses termos, conforme nos assinala Arroyo (2008), partimos do princípio de que seria legítimo trazermos uma formação “pronta” que os “capacitasse”, para atuar em qualquer sistema de ensino, seja da cidade, seja do campo; seja das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos, com ou sem condição de deficiência.

Sob essa ótica, não haveria diferença se estivéssemos propondo uma formação para os gestores que atuam na rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES ou para algum município da região metropolitana, haja vista que seria levado em conta o universal, o comum e único como determinantes. Se assim fosse, bastaria para nós, na condição de pesquisadores acadêmicos, pensar de forma homogênea, de modo que as diretrizes e as normas da proposta de formação também seriam genéricas, restando a nós “[...] **aplicá-las** com as ‘permitidas’ adaptações em tempos, cargas-horárias, presenciais ou em alternância, em comunidade, etc.” (ARROYO, 2008, p. 12, grifo nosso), o que se tem presentificado constantemente em formações ofertadas a profissionais da educação, as quais, orientadas pela lógica da racionalidade técnica (HABERMAS, 1987), adotam a perspectiva técnica e racional, controlando a formação de profissionais da educação durante as últimas décadas (IMBERNÓN, 2006).

Contudo, a teoria social crítica habermasiana conclama-nos a assumi-la como

[...] aquela que atende ao interesse emancipatório da liberdade e da autonomia racional. Mas se, como Habermas admite, a autorreflexão e a autocompreensão podem ser distorcidas pelas condições sociais; então a realização da capacidade racional de autoemancipação dos seres humanos só será realizada por uma ciência social crítica capaz de elucidar essas condições e de revelar como poderia ser eliminado. Consequentemente, uma ciência social crítica busca oferecer aos indivíduos um meio de tomar consciência de como seus objetivos e propósitos podem ter sido distorcidos ou reprimidos e especificar como erradicá-los de uma forma que possibilite a busca por seus verdadeiros objetivos (CARR; KEMMIS, 1988, p. 149, tradução nossa).

Assim, compromissadas com os preceitos da emancipação e da tomada de consciência, interessava-nos favorecer e participar, em um processo coletivo, da dissolução da dicotomia que hierarquiza a pesquisa e a prática educacional, característico dos modelos técnicos de formação para profissionais da educação

(CARR, KEMMIS, 1988; DINIZ-PEREIRA, 2008). Não poderíamos, então, sucumbir à reprodução de formações baseadas na racionalidade técnica. Ao contrário: almejávamos, diante disso, pela força do argumento, constituir uma proposta de formação continuada com eles que se ancorasse na racionalidade crítica.

Nesse sentido, para que pudéssemos estabelecer um processo de colaboração na pesquisa-formação com os gestores públicos da Secedu de Domingos Martins-ES que tivesse implicação direta nos desafios cotidianos que enfrentavam enquanto eram gestores dessa rede de ensino para fortalecer a inclusão escolar, precisaríamos refletir com os referidos gestores sobre a necessidade de constituição coletiva

[...] de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos, nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Entretanto, no dia em questão, apesar de aparentemente estar sob a influência do agir comunicativo, percebemos posteriormente, ao nos debruçarmos sobre os dados, que nossos registros daquele dia no diário de campo davam pistas para uma outra leitura:

Hoje foi um dia de grandes expectativas. Mas grandes expectativas podem preceder grandes frustrações [rsrs]. Após longa espera, fomos, enfim, dialogar com a equipe da SECEDU. Graciliano Ramos e Isabel Allende estavam tão animados quanto nós. Gentilmente disponibilizaram um carro da Secretaria para nos levar. O motorista buscou Giovanna Rivera e Beatriz Bracher na Ufes e, no caminho, na altura de Viana, embarquei. Ao chegarmos a Domingos Martins, fomos direto para a Secedu, onde Graciliano Ramos e Isabel Allende nos receberam entusiasmados. Posteriormente, fomos caminhando para a Biblioteca Municipal, pois, segundo eles, lá seria o espaço ideal para que todos os coordenadores e técnicos da Secedu pudessem participar conosco do momento de escuta. Ao chegarmos lá, nos deparamos com uma mesa posta linda que parecia ter sido cuidadosamente preparada para este momento, com uma toalha rendada branca, dois vasos de flores e itens de café da manhã, com bolos, sucos e café. Enquanto nos sentávamos, um passarinho entrou pela janela e sobrevoou a mesa, trazendo certa leveza. Isabel Allende estava mais falante do que de costume, convidando-nos a degustar os itens e nos dizendo que este momento foi muito esperado. Aos poucos os coordenadores foram chegando e se sentando à mesa. Estiveram presentes eu, Giovanna Rivera e Beatriz Bracher como representante da Ufes; Graciliano Ramos e Isabel Allende, como

representantes do CREI; Jorge Amado (Coordenador das Séries Finais do Ensino Fundamental); Clarice Lispector e Adriana Lisboa (Coordenadora e Técnica da Educação Infantil); Ivone Benedetti (Coordenadora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental); Sylvia Molloy (Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação) e Lubi Prates (Gerente Pedagógica).

Isabel Allende inicia o encontro, contando sobre o percurso formativo como coordenadora do CREI junto à Universidade. Após isto, cada um se apresenta, e Giovanna Rivera retoma a fala, apresentando-se contando um pouco sobre a sua trajetória e a do grupo de pesquisa. Os gestores da Secedu ouviam atentamente e interagiam, visto que muitos já a conheciam de outras formações. Todos pareciam estar à vontade para se colocarem e estarem em consonância sobre a necessidade formativa que toda a equipe apresentava com relação à inclusão escolar e dispostos a ouvir. Entretanto, o fato que mudou o tom do encontro foi o posicionamento do Centro de Pesquisa e Formação, que alegou não achar profícua a formação com os membros da Secedu, pois, segundo ele, a formação ficaria represada somente à própria Secretaria, sendo muito restrita e não atingindo as escolas. Neste momento, me calei, e espero sinceramente que a minha expressão facial não tenha denunciado a minha frustração. Graciliano Ramos e Isabel Allende se colocaram e disseram da importância da formação para eles, que eram responsáveis pela formação de toda a rede do município. Giovanna Rivera também argumentou e novamente explicou o nosso propósito de estar ali, mas repentinamente os demais também parecem ter sido dissuadidos sobre a ideia inicial. Passamos então, junto ao grupo, a aventar outras possibilidades, como a constituição a grupos de escuta com os pedagogos e, talvez, constituir grupos de estudo com técnicos da secretaria e pedagogos, por adesão, mas nada fechado. No almoço, Isabel Allende também dividiu conosco seu sentimento de decepção. Voltei para casa muito pensativa e, honestamente, **nem sei mais o que esperar dessa pesquisa**. Enfim, um balde de água gelada na cabeça. Termino o dia sentindo-me vencida (SELVA ALMADA, DIÁRIO DE CAMPO, 14/2/2020, grifo nosso).

Ao nos debruçarmos sobre o registro de diário de campo, fica evidente o nosso descontentamento com a situação ocorrida, uma vez que, embora estivéssemos participando de um momento de escuta para compreender as demandas do grupo, em certa medida também havia uma expectativa de nossa parte: que a nossa vontade fosse acatada pelo grupo, de maneira que assentissem com a realização da formação com todos os gestores da secretaria. Nesse sentido, não estávamos dispostos a dialogar, a buscar um consenso mútuo com os demais pares. Estávamos, pois, sob o domínio da racionalidade estratégica, pois, quando tivemos nossa vontade contrariada, chegamos a pensar que não poderíamos realizar a pesquisa.

Ao analisarmos esse excerto, novamente somos convocadas, à luz da teoria social crítica habermasiana, a exercitar a perspectiva do “convencer sem vencer” (HABERMAS, 2004). Ou seja, se quiséssemos que a nossa ideia inicial de formação fosse aceita pelo grupo, deveríamos investir na força do melhor argumento, sem,

contudo, coagir os demais participantes do discurso. Não poderia, pois, agir com a intenção de manipulá-los, com a intenção prévia de chegar a um determinado fim, desejado somente em âmbito individual. Mas, afinal, que isso implica? Demo (2010) nos dá pistas para refletirmos:

[...] Pode-se, então, perguntar o que seria essa força sem força do melhor argumento, sugerida por Habermas. Tratando-se de uma metáfora – obra de interpretação –, cabe reinterpretá-la. A autoridade do argumento possui ‘força’, mas é ‘sem força’, alegando-se aí: I) A autoridade do argumento se sustenta por si mesma, sem ser autoritária; provém da qualidade da própria argumentação; II) Sua força é a do convencimento como qualidade da argumentação, não do alinhamento; III) Esta força sem força seria, no mínimo, a única que não usa violência; consegue impor-se sem violentar (DEMO, 2010, p. 27).

Assim, fomos convocados, pela teoria social crítica, a lançar um novo olhar sobre a postura que estávamos adotando, pela via da autorreflexão crítica. Por se tratar de um registro realizado pela mestrandia pesquisadora, decidimos, então, levar esse trecho do diário de campo para partilhar no grupo de estudo-reflexão nuclear de nossa formação, o Gergees/Domingos Martins-ES, composto pela mestrandia pesquisadora, professora universitária, bolsista de iniciação científica e dois gestores do Crei/Domingos Martins-ES, para dialogarmos e refletirmos juntos. Afinal, deveríamos, ou não, nos debruçarmos sobre esse diálogo? Que elementos ele trazia para (re)pensarmos nossas ações com os demais profissionais da Secedu?

Desse modo, buscando alcançar um entendimento mútuo, o Gergees/Domingos Martins-ES, em um movimento das espirais cíclicas de ação-reflexão-ação, em uma reunião de planejamento, optou por dialogar com a Secedu, em um encontro do Grupo de Estudo-Reflexão Secedu. Tal encontro ocorreu com a participação dos integrantes do Gergees/Domingos Martins-ES e os membros da Secedu, com outros pesquisadores acadêmicos do Grufopees/Ufes. A mediação foi realizada pela professora Universitária coordenadora do Grufopees/Ufes. No referido encontro, debruçamo-nos sobre o artigo intitulado “A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente”, de Júlio Emílio Diniz Pereira (2008).

Em dado momento, depois de termos discutido sobre alguns modelos de formação, a mediadora realizou uma dinâmica que consistia em observarmos uma fotografia.

Contudo, na primeira parte, só víamos fragmentos da fotografia, sem ter dimensão do todo. Cada participante foi convocado a dizer o que achava que a fotografia revelava e justificar. À medida que outros fragmentos foram revelados, fomos chegando a um consenso do que tratava a figura.

Finalizada a dinâmica, fomos convidados a refletir sobre as diferentes perspectivas com base nos fragmentos, do mesmo modo como ocorriam com as formas de pensar a formação. Depois, dialogamos sobre os consensos entre os participantes do que tratava a fotografia no momento em que novos fragmentos se juntaram ao inicial.

Aproveitamos, então, para explorarmos a questão descrita no diário de campo para o encontro do grupo de estudo-reflexão, para dialogarmos sobre isso:

Selva Almada: [...] isso é viver as delícias e as dores de se fazer pesquisa-ação, conceber pesquisa dessa forma. Porque na maioria das vezes não é nada do que você quer. Porque é isso que essa concepção propõe: você abdica do eu individual, das suas convicções, para assumir a identidade de um 'eu' coletivo, que é a identidade que o grupo que você está inserido vai ali consensuando e criando como prioridade. Então é isso mesmo: a gente vai meio sem saber com o que a gente vai se deparar. Claro, você tem o seu objetivo, mas quando Habermas fala dessa relação dialógica é muito desse processo de negociação com o outro, de estar implicado...

Giovanna Rivera: É isso mesmo. A gente vai em busca do entendimento mútuo. E o que é o entendimento mútuo? É quando a gente busca entender o argumento do outro sobre o saber explicitado (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO GERGEES/ES, DOMINGOS MARTINS, 2020).

Nesse sentido, a teoria social crítica de Habermas convoca-nos a aderir a uma nova/outra postura com relação ao outro, uma vez que, sob a racionalidade comunicativa, não agimos mais apenas orientados por nossos interesses individuais, abdicando deles para aderir aos interesses coletivos. Segundo Habermas (2004, p. 10):

É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma situação. Devemos então procurar saber como cada um dos participantes procuraria, a partir do seu próprio ponto de vista, proceder à universalização de todos os interesses envolvidos. [...] Aqueles que participam de um tal discurso não podem chegar a um acordo que atenda aos interesses de todos, a menos que todos façam o exercício de 'adotar o ponto de vista uns dos outros', exercício que leva ao que Piaget chama de uma progressiva

'descentralização' da compreensão egocêntrica e etnocêntrica que cada qual tem de si mesmo e do mundo.

No decorrer do encontro, continuamos a refletir sobre, e, por meio da autorreflexão, emergiram potentes discursos sobre como esse comportamento influenciava na maneira de pensar as formações:

Selva Almada: E durante muito tempo eu olhei para aquele dado, olhei para aquela expectativa, parecia que eu estava mais no agir estratégico do que no agir comunicativo. Por quê? Era o meu olhar ali. Porque eu também queria que a formação fosse na secretaria. E quando mais recentemente eu reolho para este dado... O que ela está me dizendo ali? E aí a gente vê como é a questão do caráter formativo do processo formativo para absolutamente todos, inclusive para você enquanto pesquisador acadêmico. Porque eu não me sinto mais vencida como eu me senti naquele dia. Hoje eu me vejo com maturidade para fazer uma outra leitura. Para enxergar que o grupo da Secedu estava sob o agir instrumental, mas que a nossa defesa pelo agir comunicativo é exatamente você tomar consciência de que você também muitas vezes é regido por essa mesma lógica, sob a perspectiva do agir instrumental. E quando a gente se coloca sob o prisma do Agir comunicativo não é que a gente largou todo o agir instrumental ali, mas é exatamente assumir esse lugar de querer ter essa ação comunicativa, ter uma ação implicada com o outro, para reconhecer, inclusive, que naquele momento não era ideal para aquele grupo. Aí você vai lá, deixa todas as suas intenções prévias- porque você não quer manipular o outro, você se colocou ali na condição de grupo, e aí definir: **'Não, vamos então no convencer sem vencer. Vamos buscar um outro consenso, o consenso mútuo, que seja bom tanto para mim quanto para o grupo a que eu pertença, a que eu integro'**. Então eu aprendi muito isso.

Clarice Lispector: [...] como Giovanna Rivera falou, não é fácil, não é de um dia para o outro que a gente muda, isso vem de uma caminhada. [...] a gente precisa estar discutindo com os professores a partir deles, tudo que a gente faz aqui no município- vem formação do MEC, da SEDU, a gente tem que repensar a formação, a gente não deixa de trabalhar, mas a gente tenta pensar no outro olhar dentro da nossa perspectiva, modificamos muitas coisas. [...] Então assim, às vezes eu vejo que com a mudança da administração, a gente corre muitas vezes esse risco, de quem assume a Secretaria, não, agora nós vamos trabalhar com essa perspectiva que às vezes a gente nem tem voz. Então o município de Domingos Martins, o que eu sinto orgulho de trabalhar nesse município **é no sentido de dar a voz aos profissionais e a gente tentar fazer com, para fazer junto e isso nos possibilita ter esses diálogos**, espero que isso continue sempre. Mas não é fácil, mesmo a gente tendo isso ainda a gente tem muitos entraves que às vezes nos frustram, dá vontade de desanimar, porque **essa perspectiva que a gente defende que é a da participação, é de valorizar o outro, da história do outro, da cultura do outro**, ela dói, ela dói muito na gente. A gente sofre com essa perspectiva, às vezes dá vontade assim, é melhor a gente fazer o que nos mandam, não tem que ficar pensando, vamos fazer, porque acho que fazer não dói tanto. Mas essa que a gente adotou, que faz a gente... essa dói, essa machuca e eu falo isso pelos anos que eu tenho de educação, eu já me aposentei, vou me aposentar daqui a pouco de novo e essas vezes dá vontade de chorar, porque fazer com não é fácil e querer a participação das pessoas não é fácil, principalmente nos dias de hoje.

Carolina de Jesus: Sim. Então, assim, eu penso que fazer com não tem como não ser a partir da prática vivenciada. Então se a gente quer fazer com os professores precisa ser a partir da prática que eles desenvolvem, senão a gente não faz com eles, aí a gente vai fazer para eles. **Então por isso eu particularmente acredito muito assim, nessa perspectiva de trabalho que esse grupo também defende. A formação a partir da prática do que se vivencia e refletindo sobre essa prática, estudando, pesquisando sobre a própria prática.** E aí diante do que Margareth também falou, não tem como... **tem que ser com, porque se não for com não vai discutir com o outro a partir do que ele já faz. Então a gente sofre, mas também a gente vai vendo que esse é o caminho e quem já em algum momento vivenciou essa prática não consegue fazer de outra forma, porque se fizer vai sofrer também** (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO GERGEES/ES, DOMINGOS MARTINS, 2020, grifo nosso).

No diálogo supracitado, fica explicitado o processo de autorreflexão crítica no grupo, buscando uma construção coletiva acerca da construção do conhecimento sobre a formação continuada, o que possibilitou espaços de diálogo, trocas, aprendizagem do e/ou no grupo “[...] mediante processos de reflexão no próprio grupo” (CARR; KEMMIS, 1988). Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma forma de investigação autorreflexiva que parte da realidade dos sujeitos, buscando o diálogo, a compreensão da própria prática de forma reflexiva, transformação da realidade diante de situações nos contextos em que estão inseridos.

Para além disso, faz emergir a potência formativa da pesquisa-ação colaborativo-crítica, não somente para os gestores pesquisadores, mas para todos os envolvidos no processo.

7 O PROCESSO DE COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS

Conforme foi discorrido ao longo deste trabalho, adotamos a pesquisa-ação em sua acepção colaborativo-crítica proposta por Carr e Kemmis (1988), entrelaçada à teoria social crítica habermasiana como referencial teórico-metodológico. Nessa perspectiva, é em si mesma “[...] um processo histórico de *transformação* de práticas, de entendimentos e de situações: tem lugar na história e através dela” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 193). Tendo em vista que a transformação e a emancipação se encontram no âmago do referencial teórico-metodológico de nosso estudo, buscamos como eixo norteador esta premissa:

A pesquisa-ação também é, deliberadamente, um *processo social*. Enfoca as práticas sociais na educação, **os entendimentos cujo significado só pode ser compartilhado no processo social de linguagem e nas situações sociais, o que incluiu as instituições educativas**. Não só implica que o pesquisador ativo reconheça o caráter social das práticas, os entendimentos e as situações da educação, **mas também o compromete a estender o processo para que outros colaborem em todas as fases da pesquisa-ação** (CARR; KEMMIS, 1988, p. 193, tradução e grifo nosso).

Assim, cabe rememorar que esta pesquisa inicialmente ocorreu em um contexto que antecedeu à pandemia, em abril de 2019. Contudo, no decorrer do processo – em março de 2020 –, fomos atravessados por esse fato, que afetou inúmeras instâncias, entre as quais o contexto educacional e, por conseguinte, as secretarias de educação. Com isso, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES viram-se com novas demandas de trabalho sendo apresentadas, inclusive com relação ao processo formativo dos profissionais da educação, para que, ainda nesse período, os processos de inclusão dos alunos público-alvo de Educação Especial pudessem ter continuidade.

O período apresentou-se como um cenário de grandes incertezas, uma vez que os contornos da pandemia ainda eram desconhecidos. Contudo, com a adoção das medidas de distanciamento social e suspensão das aulas em formato presencial por um período indeterminado, o que acarretou novos desafios para todos os profissionais da educação, sobretudo para os gestores em atuação nos órgãos centrais, visto que teriam de definir novas diretrizes educacionais para orientar os

profissionais em atuação nas unidades de ensino em uma conjuntura imprevisível. Dessa maneira, este capítulo objetiva demonstrar como ocorreu o processo de colaboração com a formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial do Crei/Domingos Martins-ES e de profissionais da educação atuantes na rede municipal, pela via da constituição de grupos de estudo-reflexão em uma perspectiva colaborativo-crítica no período da pandemia.

Para tanto, dialogamos sobre as possibilidades encontradas neste período atípico, para que fossem engendrados os processos formativos para os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES, por meio das *lives* veiculadas no canal do Youtube do Grufopees/Ufes (QUEIROZ, 2021) e dos grupos de estudo-reflexão constituídos com esses profissionais em interlocução com pesquisadores acadêmicos. É importante ressaltar que essa formação se apresenta como produto educacional, como um desdobramento da pesquisa em tela.

Considerando que o mestrado profissional nos apresenta o desafio de construir um produto, apoiamo-nos em Gamboa (2013) para compreender que entendemos que tal produto, tendo por origem um processo de pesquisa científica de natureza crítica, se configura como uma forma de inovação, à medida que rompe com modelos e propostas de formação prontas para a aplicação.

Destacamos, ainda, que a adoção dos referidos grupos está alicerçada no conceito de discurso na acepção de Habermas (1986), segundo o qual, em síntese, os sujeitos, por meio dos atos de fala, expõem seus argumentos com caráter de pretensão de validade, buscando alcançar entendimentos mútuos e consensos provisórios, guiados por um reconhecimento intersubjetivo.

Assim, as possibilidades formativas delinearam-se da seguinte maneira: a) pelo minicurso intitulado “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”, promovido pelo Grufopees no período de 9 a 30 de julho de 2020; b) pela constituição do Grupo de Estudo-Reflexão Gergees/Domingos Martins-ES, composto dos pesquisadores acadêmicos e gestores pesquisadores do Crei; c) pela constituição de quatro grupos de estudo-reflexão com os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES.

Com relação ao minicurso, este foi realizado de forma virtual, por meio das *lives* transmitidas no canal do Youtube do Grufopees/Ufes. Segundo Queiroz (2021, p. 104), a prática do minicurso possibilitou, por meio da oportunidade de participação pelo *chat*,

[...] os espaços de falas, de acordo com o propugnado por Almeida (2010), para quem 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.

Diante desse cenário, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES encontraram, no “Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo”, um espaço em que pudessem dialogar e refletir com os gestores de outros municípios e com os demais integrantes do grupo sobre ações que poderiam ser realizadas para favorecer a inclusão do alunado PAEE neste tempo de distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19.

Nesse sentido, intentamos evidenciar o processo de colaboração entre os pesquisadores acadêmicos na universidade e os gestores pesquisadores que atuam na Secedu e no Crei/Domingos Martins-ES. Assim, buscamos ressaltar o aspecto colaborativo da pesquisa-ação para constituir processos de pesquisa-formação de profissionais na perspectiva da inclusão escolar e concomitantemente na assunção da gestão de sistemas educacionais que se pretendam disparadores de políticas públicas inclusivas. Almejamos ainda retratar as potencialidades dos grupos de estudo-reflexão como uma alternativa possível para as formações continuadas embasadas na racionalidade comunicativa.

É importante destacar que os grupos de estudo-reflexão encontram sustentação no conceito de grupos autorreflexivos proposto por Carr e Kemmis (1988), o qual possui como princípio o processo de autorreflexão crítica e coletiva. Em consonância com essa premissa, os grupos de estudo-reflexão são assumidos pelo Gergees/ES e, por conseguinte, pelo Gergees/Domingos Martins-ES como um dispositivo grupal que se apresenta “[...] como um dos possíveis espaços-tempos de ‘formar-se’ e ‘mediar formações’, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa” (JESUS, 2008, *apud* ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 109).

Sendo assim, os grupos de estudo-reflexão estabeleceram-se para o Gergees/Domingos Martins-ES como espaços dialógicos favorecedores de nossa formação na qualidade tanto de pesquisadores acadêmicos quanto dos demais sujeitos envolvidos conosco no processo de pesquisa-formação. Estabelecemos, então, como pesquisadores acadêmicos com os pesquisadores do contexto nesses grupos, um enfoque dialético da racionalidade, ao passo que buscamos conjugar aspectos que usualmente são considerados como opostos e mutuamente excludentes, tais como o teórico e o prático, o pesquisador e o “objeto de pesquisa”, o indivíduo e a sociedade. Para Carr e Kemmis (1988), a relação dialética entre eles guarda uma relação estreita com as partes citadas anteriormente, visto que o teórico e o prático, o pensamento e a ação se constroem em âmbito social e se incorporam no histórico. Assim:

O pensamento e a ação individuais adquirem seu sentido e seu significado em um contexto social e histórico, mas ao mesmo tempo contribuem em si mesmos à formação de contextos sociais e históricos. Essa dialética dupla do teórico e o prático, por um lado, e indivíduo e a sociedade, por outro, **se encontra no núcleo da pesquisa-ação como processo participativo e colaborativo de autorreflexão.** [...] Isso implica transformações das práticas, os entendimentos e as situações individuais assim como transformações das práticas, os entendimentos e as situações que os grupos de pessoas constituem através de sua interação. A dialética dupla do pensamento e do indivíduo e a sociedade se resolve, para a pesquisa-ação, na noção de uma comunidade autocrítica de investigadores ativos prometidos com a melhoria da educação, que **são investigadores para educação** (CARR; KEMMIS, 1988, p. 195, grifo nosso).

Desse modo, ao adotarmos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como fundamentação teórico-metodológica para este trabalho, no que diz respeito à formação continuada realizada com os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES, buscamos, alicerçados na reflexão crítica e sistemática, individual e coletivamente, estabelecer um processo de colaboração com a rede, em busca de interesses em comum, mudanças de pensamento e ação que favoreçam a emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, a transformação social.

7.1 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTENDIMENTOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A REDE DE ENSINO DE DOMINGOS MARTINS

Consoante havíamos demarcado no início deste capítulo, o início de 2020 foi atravessado pelo advento de uma pandemia, o que ocasionou a tomada de medidas para mitigar a propagação do coronavírus, entre as quais se configurou o distanciamento social. No contexto educacional, foi preciso organizar um novo jeito de fazer e pensar os atos educativos, de maneira bastante peculiar, nunca experimentada nas maneiras como vimos ser delineado.

Com a necessidade da adoção do distanciamento social como forma para diminuir a transmissão do novo coronavírus, as redes de ensino necessitaram suspender as aulas presenciais, surgindo novas demandas para que houvesse a continuidade dos processos educativos dos estudantes, como também dos processos formativos destinados aos profissionais atuantes na educação nas respectivas redes de ensino, uma vez que tais profissionais estavam desenvolvendo suas atribuições por meio do trabalho remoto.

Nesse cenário de incertezas, os gestores públicos educacionais defrontaram-se com inúmeros desafios. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação- CNE- publicou em 28 de abril de 2020 o parecer CNE/CP Nº 5/2020²⁷, favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e propostas de parecer sobre a reorganização do calendário escolar, em razão da pandemia da COVID-19 homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho datado de 29 de maio de 2020²⁸.

Dessa forma, o CNE permitiu que atividades não presenciais fossem consideradas, diminuindo a necessidade de reposição das aulas presenciais, garantindo, pela via de atividades não presenciais, o fluxo “normal” das atividades escolares. Perante

²⁷ Pelo fato de ter sido homologado parcialmente, tal parecer foi posteriormente reexaminado e substituído pelo Parecer n.º 9/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2021.

²⁸ Tal despacho foi publicado no Diário Oficial da União, em 1.º/6/2020, edição 103/p. 32, assinado pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub.

esse novo “normal”, os gestores públicos responsáveis pelas ações educacionais no sistema de ensino tiveram de criar e buscar táticas para a inclusão dos estudantes que conseguissem ser abarcadas no contexto do ensino remoto, bem como a formação dos profissionais que anteriormente exerciam suas atribuições nas unidades de ensino. Afinal, o contexto era novo para todos.

Em se tratando dos gestores públicos de Educação Especial das redes educacionais do Espírito Santo, o Gergees/ES (Grufopees/Ufes) foi considerado um importante “espaço” para mediar reflexões e diálogos sobre que ações poderiam ser organizadas nos municípios, contando com a colaboração da universidade para auxiliar na busca por caminhos possíveis e deslindar os atravessamentos que permeavam a ação dos referidos gestores.

Conforme já pontuado, os gestores públicos do Crei/Domingos Martins-ES possuem uma consolidada trajetória formativa com o Grufopees/Ufes na conjuntura da pandemia e, na condição de gestores pesquisadores de nossa pesquisa, buscaram fortalecer e formalizar esses vínculos. Com isso, foi firmado um processo de colaboração entre o Grufopees/Ufes representando a universidade e a Secedu representando o Crei/Domingos Martins-ES por meio da assinatura de um termo de parceria²⁹. É importante salientar que todo o movimento de pesquisa-formação demonstrado neste capítulo só foi possível no contexto da pandemia por estar alicerçado na existência de ações e concepções articuladas pelo grupo de pesquisa, porque não caminhamos sozinhos em todos estes movimentos. Trata-se, portanto, de uma espiral constantemente exercitada e movida pela crença da produção de conhecimento com o outro (HABERMAS, 2004), concebido em instâncias coletivas.

Na conjuntura já exposta, nós, como integrantes do Grufopees/Ufes e na condição de pesquisadores acadêmicos, lançamo-nos com os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES à desafiadora responsabilidade de construir e repensar novas/outras estratégias metodológicas que possibilitassem a continuidade dos processos formativos dos profissionais da educação, sem, contudo, nos alijarmos dos preceitos tão caros aos nossos fazeres, exercitando teoria social crítica

²⁹ O termo de parceria encontra-se, na íntegra, no ANEXO A deste trabalho.

entrelaçada à pesquisa-ação colaborativo-crítica. Procuramos, então, por meio da autorreflexão crítico-colaborativa, estabelecer estratégias com ferramentas tecnológicas virtuais, embasados no agir comunicativo, ressignificando tais ferramentas.

7.1.1 A interlocução com os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins no novo “normal”: estreitando vínculos virtualmente

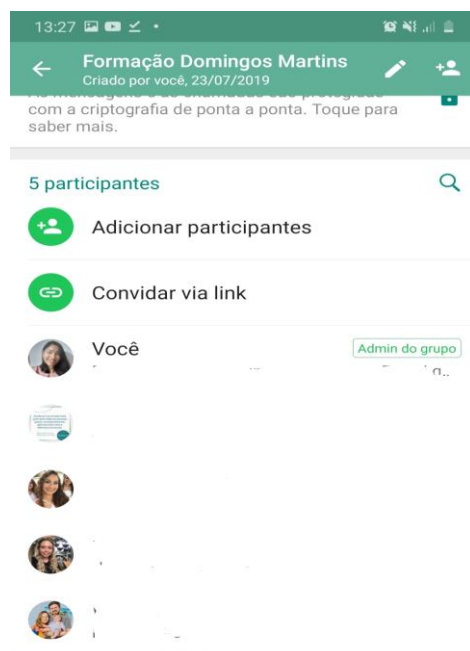
Embora já estivéssemos estabelecendo laços com os gestores do Crei/Domingos Martins-ES desde 2019, o cenário de incertezas trazido pelo isolamento social acarretado pela deflagração da pandemia da covid-19 fez com que buscássemos alternativas de comunicação com os gestores pesquisadores, uma vez que os encontros presenciais estavam suspensos. Para tanto, buscamos relacionar as ações de nossa pesquisa aos movimentos realizados no Gergees/ES, pois os gestores do Crei/Domingos Martins-ES continuavam bastante ativos nesse grupo de estudo-reflexão. De acordo com Queiroz (2021, p. 109),

[...] movido pela escuta/demanda dos gestores de Educação Especial, em especial no grupo de *WhatsApp*, o Gergees-ES começou uma busca por ferramentas que auxiliassem nos encontros. Percebemos que era preciso potencializar as ferramentas online e usá-las visando corroborar movimentos dos gestores que, agora, necessitavam pensar e responder às novas demandas no processo de inclusão. O grupo de *WhatsApp* passou a se constituir no *locus* discussões, reflexões e inquietações. A partir daí, nós buscamos, juntos, construir meios para a nossa produção colaborativa, utilizando das ferramentas online.

Com isso, passamos também a potencializar e estabelecer um diálogo mais próximo com os gestores pesquisadores do Crei no grupo de *WhatsApp* intitulado “Formação Domingos Martins”, que havíamos criado em julho de 2019, com vistas a interagir sobre os aspectos da pesquisa-formação do município. Tal grupo foi composto por nós, na condição de mestrandia pesquisadora, pela bolsista de extensão do Grufopees/Ufes, pela professora coordenadora do grupo de pesquisa e pelos três³⁰ gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES.

³⁰ A princípio, quando iniciamos a pesquisa, a equipe do Crei/Domingos Martins era composta por 3 gestores, a saber: a coordenadora do Centro de Referência, um psicólogo e uma fonoaudióloga. Ao contrário dos dois primeiros, a fonoaudióloga não possuía um cargo efetivo na rede e, em 2020, não teve o seu contrato em designação temporária renovado pelo município. Assim, a maioria dos

Figura 7 – Grupo de WhatsApp “Formação Domingos Martins”



Fonte: WhatsApp pessoal da pesquisadora (2021).

Desse modo, também estimulávamos que os gestores pesquisadores do Crei participassem desse movimento no Gergees/ES. Para além disso, dialogava com eles via WhatsApp para estar a par dos movimentos no município e, no que fosse possível, colaborar com eles, além de não perder o vínculo que vínhamos estabelecendo. Assim, pontuaram os desafios que estavam encontrando na rede e demonstraram preocupação com a maneira como, em seu contexto, a condução dos processos de ensino e aprendizagem estava ocorrendo, conforme evidenciado nos relatos abaixo:

Selva Almada: [...] E na organização do município? Como estão caminhando as coisas? Saiu alguma normativa para os professores? Naquela live, pelo seu relato e de Graciliano Ramos, vi que realmente estava sendo um desafio.

Isabel Allende: Está sendo desafiador porque a rede solicitou que fossem encaminhadas atividades para casa, sem discussão sobre a viabilidade ou o impacto. Uma vez que a rede estadual faz, o município também adere a isso. Cada escola está pensando em como alcançar seus alunos. Eu como pedagoga e como gestora tenho vivido muito essas tensões. Como não somos rede, tudo o que é decidido no Estado eles querem colocar para gente também. Não nos chamam para conversar, decidir... (TRANSCRIÇÃO CONVERSA DE WHATSAPP, 2020).

Diante disso, podemos apontar que a utilização dos artefatos tecnológicos, nesse sentido, favoreceu o desenvolvimento de nossa pesquisa e o processo de colaboração com os gestores pesquisadores do Crei. Isso posto, refletimos a respeito do termo “isolamento social”, uma vez que a nossa relação com os gestores pesquisadores do Crei e os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES estava sendo mediada pelo uso das tecnologias digitais em rede. Fomos, assim, estabelecendo novas/outras táticas de comunicação e vínculo, tais como mensagem de texto desejando um bom-dia, áudios, chamadas de vídeo, *lives*, entre outros. Isso porque, embora não estivéssemos juntos pessoalmente nos encontros, estabelecemos também um intenso processo comunicativo virtual. Assim, concordamos com Henrique (2020), quando ele sinaliza que, na verdade, estávamos em “isolamento social físico”, porque, embora não estivéssemos interagindo presencialmente, nossas práticas de sociabilidade e comunicação foram reinventadas, e não paralisadas.

Ressaltar esse aspecto é fundamental, pois, conforme ressalta Almeida (2019), a parceria entre o pesquisador acadêmico e os do contexto é capaz de gerar entendimentos entre eles, o que propicia um meio de apropriação de conhecimento e mudança de práticas. Para tanto, é necessário que o pesquisador acadêmico seja um participante ativo no processo, empreendendo esforços no intuito de criar e fortalecer vínculos com os pesquisadores do contexto. Assim, acreditamos que estávamos estabelecendo com os gestores pesquisadores, ainda que por meio de tecnologias virtuais, o agir comunicativo, pois buscávamos compor com eles um “[...] tipo de interação em que todos os participantes harmonizam seus planos individuais de ação entre si e, assim, perseguem suas metas ilocucionárias sem reservas” (HABERMAS, 1987, p. 294).

Consideramos esses contatos, ainda que virtuais, primordiais. Isso porque pudemos vivenciar e refletir sobre o caráter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica para todos os sujeitos envolvidos no processo, inclusive para nós na condição de pesquisadora acadêmica. Somente após esse estreitamento de vínculos permitido pelas redes virtuais, pudemos perceber mudanças em nós mesmas e em nossa forma tanto de conceber o processo de produção de conhecimento quanto de nos comunicarmos e nos relacionarmos com o outro. Se, em dado momento da

pesquisa, agimos sob a influência do agir estratégico, essa proximidade aos gestores pesquisadores fez-nos adotar o agir comunicativo como um exercício e um modo possível e desejável de estar com o outro e estabelecer uma relação genuína entre sujeito-sujeito, conforme propõe a pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo em vista que,

[...] na ação estratégica, um ator procura **influenciar** o comportamento de outro por meio de sanções ou da perspectiva de gratificação a fim de fazer com que a interação continue conforme o primeiro deseja, ao passo que, na ação comunicativa, um ator procura **racionalmente motivar outro**, acreditando no efeito compulsório da locução da oferta contida no ato de fala (HABERMAS, 1987, p. 296, grifo nosso).

Com isso, fomos compondo juntos e passamos a integrar o cotidiano do mundo da vida dos gestores pesquisadores do Crei, em um processo de confiança, diálogo, entendimento mútuo e colaboração. Esse fato foi presentificando-se em pequenas demonstrações no cotidiano, conforme expresso abaixo:

Isabel Allende: Boa noite! Adicionei você ao grupo nosso [dos profissionais da Educação Especial da rede]. Talvez no primeiro momento as meninas fiquem com vergonha de dialogar, mas já falei com elas sobre você [...].

Selva Almada: Olá, Isabel Allende! Boa noite! [...] obrigada por me inserir no grupo. Vou acompanhar os movimentos. E como vocês estão por aí?

Isabel Allende: Tudo bem... Vai dar tudo certo!!! (TRANSCRIÇÃO CONVERSA DE WHATSAPP, 2020).

Concomitante a esses diálogos, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES continuavam participando ativamente dos encontros virtuais³¹ promovidos pelo Gergees/ES. Desse modo, participaram da construção coletiva e colaborativa de uma proposta de formação que emergiu das demandas apresentadas pelos diferentes municípios que integram o referido grupo, intitulada “Formação Continuada em tempos de pandemia: possibilidades e contribuições no planejamento de grupos de estudo-reflexão” (APÊNDICE E). Essa proposta visava

[...] colaborar com os gestores de Educação Especial, na construção de diferentes projetos e processos de formação continuada de profissionais da

³¹ Especificamente em nosso estudo, não nos aprofundamos no teor desses encontros, visto que não é nosso foco de investigação. Contudo, caso haja um interesse maior por parte do leitor de como se estruturou o Gergees/ES de maneira mais detalhada no contexto da pandemia, indicamos a dissertação de Queiroz (2021).

educação, na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE, atendendo às demandas locais, além de favorecer a formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, geralmente, não são contemplados pelas formações promovidas pelas secretarias municipal e estadual de educação em horário de trabalho (GRUFOPEES/UFES, 2020, p. 3).

Assim, cada município deveria debruçar-se sobre as suas demandas locais de formação, de maneira que fosse desenvolvida com base nos interesses dos grupos de profissionais. É importante sublinhar que tal proposta apresentava proposições no tocante à formação que mantivesse como característica basilar a relação dialética entre teoria e prática (CARR; KEMMIS, 1988). Considerando essa premissa, o primeiro movimento a ser organizado foi no intuito de conhecer as demandas formativas que emergiam dos próprios professores e demais profissionais da educação. Esse movimento pautou-se na escuta sensível (BARBIER, 2002) como uma ação favorecedora para que houvesse a compreensão, sob a ótica dos profissionais da educação, dos desafios, tensões e possibilidades que despontavam de maneira latente neste novo modo de pensar os processos de escolarização.

Assim sendo, aproveitamos o ensejo para dialogar sobre esse delineamento com aos gestores do Crei/Domingos Martins-ES:

Selva Almada: Olá, pessoal! Boa tarde! Espero que estejam todos bem. Com a realização da minha qualificação e os encaminhamentos no Gergees-ES, gostaria de agendar uma reunião que contasse com todos nós, para que possamos dialogar juntos sobre os próximos passos do estudo. O que acham de marcarmos para algum dia da semana que vem? Se sim, peço que analisem a disponibilidade. De minha parte só não tenho disponibilidade na segunda e terça-feira de manhã.

Beatriz Bracher: Boa tarde pessoal! Só não posso na quarta pela manhã.

Giovanna Rivera: Pela manhã posso às 10h na terça.

Isabel Allende: Não posso na segunda.

Giovanna Rivera: Podemos pensar também em final de tarde, às 16 ou 17 horas na terça.

Selva Almada: Para mim às 16h seria muito bom, se for uma boa opção para todos.

Isabel Allende: Para mim, tranquilo... Estou muito feliz com esse encontro marcado!!

Giovanna Rivera: Eu muito também.

Selva Almada: Eu idem!

Beatriz Bracher: Eu também!!

Graciliano Ramos: Que bom, gente! Terça às 16h está ótimo.

Selva Almada: Que maravilha, gente! Então fechamos.

Giovanna Rivera: Dia 7, não é?

Beatriz Bracher: Isso (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

Conforme evidenciado no excerto acima, empenhávamo-nos em compor todas as ações concernentes à pesquisa com os demais integrantes, de forma que todos pudessem ser ouvidos e dialogar no e/ou sobre o processo e coletivamente estruturar as ações. Refletindo sobre essa questão, concordamos com Almeida (2019, p. 80), ao discorrer que

[...] podemos considerar que a pesquisa-ação, como forma de produção de conhecimento, tem-nos ensinado a lidar com nossos próprios interesses e a conciliá-los com os interesses do outro. Ou seja, a partilha pela via do entendimento mútuo faz-nos encontrar interesses comuns [...].

Na perspectiva habermasiana, esse fato possui extrema pertinência, pois a ação comunicativa é, em seu âmago, uma ação social que busca realizar a própria intenção da linguagem como forma de produzir entendimento entre os atores sociais. Assim, alicerça-se na possibilidade de intersubjetividade do entendimento, tanto no plano do conhecimento quanto no da ação. De acordo com Aragão (2002), nesse sentido a ação comunicativa assume uma função dupla, concomitantemente social e epistemológica, “[...] fundamental, tanto do ponto de vista da coesão social, quanto do ponto de vista crítico, para o estabelecimento de uma sociedade justa e igualitária” (ARAGÃO, 2002, p. 128). Para nós, cuja concepção de formação continuada é intrínseca à emancipação dos sujeitos e à transformação social, é premente primarmos pela busca do entendimento mútuo pela via do agir comunicativo nas formações continuadas estabelecidas com os profissionais da educação.

Sendo assim, essas ações foram adquirindo robustez e gerando ações de coesão entre os pesquisadores acadêmicos e os dois gestores pesquisadores do Crei, de maneira que foi possível constituir um grupo de estudo-reflexão para planejar as

ações referentes à formação dos profissionais da educação especiais de Domingos Martins-ES. Constituíram o referido grupo a coordenadora do Grufopees/Ufes, a bolsista de extensão, os dois gestores pesquisadores do Crei e a mestrandia pesquisadora.

Tendo em vista a necessidade de compreender as demandas dos profissionais que atuavam nas escolas, no intuito de contribuir no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE na rede municipal de Domingos Martins-ES, estabelecemos como movimento grupos de escuta com esses profissionais. No próximo tópico, discorreremos sobre essa ação.

7.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS: VIVENCIANDO ENTENDIMENTOS COLETIVOS

Ao refletirmos sobre os movimentos formativos com os quais pretendíamos colaborar com o município de Domingos Martins-ES, precisamos rememorar, na condição de pesquisadora acadêmica vinculada ao Grufopees/Ufes, que tipo de formação defendemos. Havia à nossa frente dois caminhos: o primeiro nos levaria as formações assentadas na racionalidade técnica ou, se dita “inovadora”, na racionalidade prática, porque, na conjuntura pandêmica em que nos encontrávamos, com latentes desafios trazidos por uma “escolarização em *home office*”, “remota”, seria bem mais confortável, pois os professores e demais profissionais que atuam no chão da escola depararam com um fato inédito: estavam trabalhando demasiadamente; também já havíamos feito a escuta com os gestores pesquisadores responsáveis pela organização das formações que envolvem os professores e demais profissionais que atuam na Educação Especial da rede municipal; já o segundo nos faria abraçar uma perspectiva contra-hegemônica no campo da formação dos professores, pautada na racionalidade crítica em que a educação é uma atividade social e, portanto, historicamente localizada, o que, *a priori*, pode parecer mais difícil.

No entanto, à medida que nos aproximávamos da teoria social crítica de Habermas (1984), percebíamos que, ao optarmos por um dos caminhos descritos acima, não se tratava de escolher entre o mais fácil e o mais difícil; consistia em assumir os

princípios e pressupostos teórico-epistemológicos assumidos pelo Grufopees/Ufes. Ademais, consistia em assumir um compromisso político como pesquisadora de optar por aquele que favorecesse a assunção de uma sociedade justa e igualitária. Logo, isso só seria possível por meio de uma perspectiva de formação que tivesse condições e apresentasse a finalidade de propiciar uma racionalidade heterogênea à razão instrumental, ou seja, estruturas de uma racionalidade comunicativa, visando fomentar o entendimento (ARAGÃO, 2002).

Isso se relacionava com o nosso modo de conceber homens e mulheres, o mundo e a sociedade em que estão inseridos. Assim, tal como Habermas (1987), acreditamos que a linguagem tem por propósito próprio fomentar o entendimento entre os homens, e não a dominação. Afinal, segundo a perspectiva habermasiana, “[...] alcançar entendimento é o *telos* inerente da fala humana” (HABERMAS, 1987, p. 287).

Ao realizarmos uma interlocução com uma perspectiva crítica de formação de professores e demais profissionais da educação, concedemo-los como sujeitos críticos e ativos em seus processos formativos, apresentando uma visão de pesquisa educacional como análise crítica e direcionando a transformação da prática educacional por meio da autorreflexão crítica. Dessa maneira, precisávamos ouvir também os professores e demais profissionais que atuavam nos processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo de Educação Especial, exercitando a escuta sensível (BARBIER, 2002).

Considerando que essa escuta ocorreria em uma plataforma virtual, dadas as medidas de distanciamento físico, precisávamos garantir a todos os sujeitos os espaços de fala, de maneira que eles pudessem se colocar, se assim desejassem. Por esse motivo, organizamos encontros que denominamos como **grupos de escuta**, dividindo os profissionais de acordo com a região do município em que se localizava a escola onde atuavam, pois assim haveria um número de pessoas com as quais seria possível estabelecer um diálogo por meio de mensagens no *chat* e, se quisessem, poderiam também utilizar o recurso do microfone para se comunicarem. A plataforma escolhida como meio para a realização dos encontros foi a do Google Meet, devido à facilidade para manuseá-la e por ser mais acessível e disseminada

entre os profissionais. No quadro 5, ilustramos a forma de organização dos encontros:

Quadro 5 – Organização dos encontros dos grupos de escuta

Datas	Modalidades	Tema/conhecimento	Objetivo	Mediação	Sistematização
23/06/2020	Encontro remoto regional de Aracê	-Reflexões e orientações de trabalho no contexto da pandemia;	Por meio da <i>escuta sensível</i> (BARBIER, 2002) e da questão disparadora, compreender questões referentes a demandas de formação em 2020.	Gestores do Crei	Mestranda pesquisadora acadêmica
24/06/2020	Encontro remoto regional de Paraju	-Narrativa dos profissionais sobre os desafios vivenciados no ensino na pandemia;			
25/06/2020	Encontro remoto regional de Melgaço	-A partir do vivido, quais as necessidades de formação emergem com maior força?			
26/06/2020	Encontro remoto regional da Sede				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Participaram dos momentos de escuta os professores de Educação Especial, os auxiliares de atendimento educacional especializado e os pedagogos da rede municipal das respectivas escolas. Também esteve presente aos quatro grupos de escuta a gerente pedagógica da Secedu.

Esses grupos constituíram-se em momentos muito ricos e potentes, uma vez que nos possibilitaram conhecer as demandas de formação desses profissionais, ao passo que também pudemos nos aproximar da realidade e dos desafios enfrentados nas questões de ensino e de aprendizagem durante a pandemia. Também vale ressaltar que obtivemos um panorama satisfatório do contexto local, pois houve uma representação heterogênea de profissionais, do ponto de vista da atuação, já que abrangemos os da Educação Infantil, das séries iniciais e finais, dos que atuavam em escolas pluridocentes, entre outros.

Após o encerramento de cada grupo de escuta, sistematizamos um relatório em que buscávamos evidenciar os pontos mais latentes nos discursos dos profissionais e identificar as demandas. Tais encontros dos grupos também foram gravados e posteriormente transcritos. Nos discursos proferidos por eles, nos quatro grupos,

houve um tema recorrente: o trabalho colaborativo, pois sinalizavam que todo o movimento do ensino remoto só estava sendo possível porque se ancorava nessa maneira de conceber os processos. O excerto a seguir ilustra essa percepção:

Professora da EMUEF Natalina: [...] trabalho com a educação infantil de manhã e faço o contraturno com o atendimento Educacional Especializado. E assim, que bom que a gente tem a Auxiliar, porque ela está sendo um braço direito e tanto para a gente. Eu falo com ela, ela é tudo, a gente nem precisa pedir que ela já está fazendo. E como a maioria das crianças que tem atendimento educacional especializado não tem acesso à internet, estamos disponibilizando esse material impresso. Então a [auxiliar] está sempre imprimindo e fazendo chegar até às crianças. A gente vem também fazendo um trabalho juntamente com a professora regente, com crianças que não precisam de adaptação das atividades, mas a gente vem trabalhando, reforçando leitura, produção escrita, matemática – as operações fundamentais, então a gente vem fazendo um trabalho assim. E ainda tem a pedagoga, ajuda muito. Porque igual alguém falou: ‘Haja ideia!’ Porque tem dia que parece que a gente consegue assimilar, juntar mais coisa, agora tem dia que parece estar tudo meio perdido, principalmente com tanta coisa acontecendo. Essa questão mesmo da família, será que está conseguindo lidar com isso? Porque a gente sabe que tem família que tem uma leitura não muito avançada para estar trabalhando com as crianças, então isso tudo também coloca-se como desafio para a gente. Mas estamos caminhando.

[...]

Auxiliar de AEE: Então, eu estou como auxiliar na EMUEF Natalina juntamente com a professora de manhã e estou na EMEF Santa Isabel também.

Pedagoga EMUEF Natalina: O sinal dela está difícil, já caiu. Eu vou dar continuidade por ela. Então, como as meninas disseram, nossos estudantes não precisam de grandes mudanças, transformações, adaptações, flexibilizações, porque a gente tem tantas palavras, ‘ajustes’, ontem nós ouvimos também no planejamento. Então nós precisamos complementar com esse trabalho. E hoje o que Auxiliar tem feito nesse momento é nos ajudar muito com esse trabalho de impressão porque ela está lá próxima da escola, de impressão, de organização do material. Nós temos trabalhado com literatura com todos os estudantes, não é, professora? Então a gente vai conversando com ela, ela separa os livros de literatura, faz os pacotinhos, registra o que está indo para cada um para a professora poder pensar como ela pode utilizar aquele livro de literatura. Então é uma parceira, uma companheira, uma colaboradora, podemos assim dizer, junto com a professora regente também, certo? Então é um trabalho que flui e nós não podemos perder de vista que a professora regente, junto com a de educação física e de arte que são os profissionais que atuam na escola com essas crianças. A gente precisa se aprofundar mais, saber mais desse trabalho colaborativo. Acho que é isso.

Professora da EMUEF Natalina: A gente também não pode esquecer de falar da servente que também é uma colaboradora e tanto. Graças a Deus é uma equipe muito boa, então assim, a gente realmente ajuda o outro. Ainda mais ela que faz parte da comunidade, conhece todo o histórico das crianças, então ela ajuda muito, muito mesmo. A auxiliar é a mão direita, pé direito, ela é tudo para a gente também.

[...]

Professora EMEF São Rafael: É, o brilho do trabalho do professor é isso, esse trabalho colaborativo, um tentar apoiar o outro, um tentar ajudar o

outro e assim a gente vai tendo bom resultado. E para cada dia que a gente estuda, a gente fala que a gente vai morrer aprendendo, então é isso. O aprender sempre é tudo. A colaboração também, nós estamos aqui para isso (TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE ESCUTA REGIONAL DA SEDE, 2021, grifo nosso).

Assim, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES levaram essa demanda para discutir e compartilhar, no Gergees/ES, com os gestores de Educação Especial dos demais municípios, para contribuir nas temáticas que integrariam o minicurso coordenado pelo Grufopees/Ufes. No quadro 6, sintetizamos a organização da formação continuada em Educação Especial/Inclusiva da qual os participantes do Gergees/Domingos Martins-ES participaram coletivamente com os demais membros do Grufopees, por meio de *lives* no canal do Youtube:

Quadro 6 – Organização dos movimentos formativos do minicurso do Grufopees – 2020

Datas	Temas	Participantes e mediadores
09/07/2020	Ensino Colaborativo: Planejamento e Práticas no contexto atual da pandemia	Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Zerbato(USP), Prof. ^a mestranda Ana Lúcia Sodré de Oliveira (Ufes-PMV), Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes)
19/07/2020	Inclusão, Currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas	Prof. ^a Dr. ^a Denise Meyrelles de Jesus (Ufes), Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira (Ufes) e Prof. ^a Dr. ^a Sumika Freitas (Ufes)
23/07/2020	Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes); Prof. ^a Dr. ^a Karolini Galimberti Patuzzo Breciane(PMV/PMC); Prof. ^a Gabriela Roncatt (SEMED-Viana)
30/07/2020	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD); Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ); Prof. ^a Dr. ^a Michele Aparecida de Sá (UFMG); Patrick Kuster (Crei/Domingos Martins)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no relatório de extensão Grufopees/Ufes (2021).

Figura 8 – Síntese da organização do minicurso “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”



MINICURSO
CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRABALHO COLABORATIVO

Apresentação: Este minicurso é uma realização do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) da Universidade Federal do Espírito Santo. É parte das atividades do Projeto de Extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” com registro na Proex nº 239, que acontece em parceria com as redes de ensino do ES (estadual e municipais). Tem por objetivo contribuir com os processos formativos, promovendo debates e aprofundamento de temáticas acerca do currículo, das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.

Público-alvo: Professores, Pedagogos, Gestores, Alunos da Graduação e da Pós- Graduação, Familiares e demais interessados.

Carga horária: 16 horas.

 **Assista e inscreva-se no canal GRUFOPEES-UFES**



Para certificação o participante deve:

- Assistir cada uma das 4 (quatro) lives realizadas no mês de julho/2020, no Canal do GRUFOPEES-UFES no Youtube;
- Participar do chat: ao entrar colocar seu nome completo e vinculação institucional e refletir/trazer questões durante a live;
- Fazer um comentário em cada live: O chat desaparece quando a live se encerra, portanto é importante comentar na aba de comentários que aparece abaixo do vídeo. É necessário ter um endereço de e-mail do Gmail e fazer o login com ele;
- Dar um like para dizer se gostou ou não da live (dar um “joinha”);
- Ao final das 4 (quatro) lives enviar um e-mail para grufopeesneesp.ufes@gmail.com contendo:
 - Nome completo
 - Em qual público-alvo se enquadra
 - Formação inicial e continuada
 - Caso atue na educação, há quantos
 - Qual sua atual função
 - Quais as principais tensões hoje vividas em seu contexto de atuação
 - Quais possibilidades apontam como caminhos que precisamos trilhar
 - Reflexão nos dizendo de que forma este minicurso contribuiu para sua formação.

Email de contato/dúvidas:
grufopeesneesp.ufes@gmail.com

Siga-nos em nossas redes sociais: @grufopeesufes
Site: <http://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/>

TEMA	PARTICIPANTES	DATA
Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia	Prof.ª. Dr.ª Ana Paula Zerbato (USP) Prof.ª. Mestranda Ana Lúcia Sodré de Oliveira (SEME-Vitória) Prof.ª. Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (CE/PPGE/PPGMPE/UFES)	09/07 às 19h
Inclusão, currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas	Prof.ª. Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus (CE/PPGE/UFES) Prof.ª. Dr.ª Alexandro Braga Vieira (CE/PPGMPE/PPGE/UFES) Prof.ª. Dr.ª Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto (SEDU/ES- CNDE - FOPEES)	16/07 às 19h
Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis	Prof.ª. Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (CE/PPGMPE/PPGE/UFES) Prof.ª. Dr.ª Karolini Galimberti Pattuzzo Brechane (SEDU/GEE-Serra e SEME-Cariacica) Prof.ª. Gabriela Roncatti (SEMED-Viana)	23/07 às 16h
Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	Prof.ª. Dr. Washington Cesar Shoji Nozu (UFOD) Prof.ª. Dr.ª Allan Rocha Damasceno (UFRRJ) Prof.ª. Dr.ª Michele Aparecida de Sá (UFMG) Prof. Mestrando Rafael Carlos Queiroz (PPGMPE/UFES)	30/07 às 19h

REALIZAÇÃO:



APOIO:



Fonte: Arquivo Grufopees/Ufes (2020).

No próximo tópico, discorreremos sobre a organização e desenvolvimento dos grupos de estudo-reflexão realizado com os profissionais da rede municipal de Domingos Martins-ES.

7.2.1 Os grupos de estudo-reflexão virtuais locais como possibilidade de formação continuada em tempos de pandemia

Após o processo de escuta com os profissionais e a organização das *lives* do Grufopees, o Gergees/Domingos Martins-ES elaborou a proposta de formação que norteou a formação continuada dos profissionais que atuam nos processos de inclusão escolar – “Plano de Formação em Educação Especial/Inclusiva 2020”³² – apresentou os seguintes objetivos:

- a) Aprofundar pressupostos teóricos e epistemológicos que sustentam a pesquisa-ação e a formação de profissionais da educação com vistas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial por meio da *autorreflexão organizada*;
- b) Acompanhar/colaborar com a constituição de grupos de estudo-reflexão numa perspectiva colaborativo-crítica, com professores que atuem em diferentes níveis e modalidades da educação com vistas ao aprofundamento da inclusão de alunos público-alvo da

³² O plano de formação está na íntegra no APÊNDICE E desta dissertação.

Educação Especial; c) Colaborar com a construção de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam com os processos de ensino e de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial (GRUFOPEES/UFES, 2020, p. 3).

No quadro 7, está contida a forma de organização dos grupos de estudo-reflexão locais.

Quadro 7 – Organização dos grupos de estudo-reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”

Data	Tema abordado	Texto-referência	Mediação	CH
22 de julho de 2020	Ensino Colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia	VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; Zerbato, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. Interfaces da Educação , Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.	A mestrandia pesquisadora Selva Almada	5h
26, 28 de agosto e 02, 04 de setembro de 2020	Inclusão, Currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas	ALMEIDA, Mariangela Lima de. Currículo e Inclusão Escolar: a constituição de comunidades autocríticas como possibilidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva (org.). Políticas, Práticas Pedagógicas e Formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência . Vitória, ES: EDUFES, p. 81-110, 2013. VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Inês de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. Educação , Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 351-360, maio/ago. 2019.	Gestores pesquisadores do Crei Graciliano Ramos e Isabel Allende	5h
24, 25 de setembro e 01 e 02 de outubro de 2020	Planejamento Colaborativo e Ensino Multiníveis em	ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ____; Ramos, Ines de Oliveira (org.). Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas . 1. ed. Curitiba: Appris, p. 71-101, 2012.	Coordenadora do Gergees/Ufes Giovanna Rivera	5h

10 e 12 de novembro de 2020	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	NOZU, Washington Cesar Shoiti; Silva, Mônica Aparecida Souza da; Santos, Bruno Carvalho dos; Ribeiro, Eduardo Adão. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? <i>In: Revista Brasileira de Educação do Campo</i> . Tocantinópolis, v. 5, e8972, p. 1-35, 2020.	Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD	5h
-----------------------------	---	--	---	----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Conforme indicados nesse quadro, os encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” ocorreram de julho a novembro de 2020, no turno vespertino, perfazendo um total de 11 encontros. Devido ao contexto da pandemia, todos os encontros foram realizados em salas virtuais criadas no Google Meet. Integraram o referido grupo profissionais em atuação direta nas unidades de ensino municipal, quais sejam: professores que atuam no atendimento educacional especializado, assistentes de atendimento educacional especializado e pedagogos, dois gestores do Crei, a bolsista de extensão e a mestranda pesquisadora.

Para a realização do primeiro encontro do grupo de estudo-reflexão com os demais profissionais da rede, o qual ocorreu em 22 de julho de 2020, houve uma reunião entre os membros do Gergees/Domingos Martins-ES para o planejamento e organização de tal encontro. Os gestores pesquisadores pontuaram que, considerando as demandas de formação apontadas pelos profissionais nos grupos de escuta anteriormente realizados, a demanda mais emergente era acerca do trabalho colaborativo. Assim, de forma consensual, o grupo comprometeu-se a pesquisar artigos que abordassem a temática, desde que fosse acessível a todos os profissionais da rede.

Posteriormente, o Gergees/Domingos Martins-ES elegeu o artigo chamado “O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente”, cuja autoria é das professoras doutoras Carla Ariela Vilaronga e Enicéia Mendes Gonçalves. O artigo foi disponibilizado no grupo do WhatsApp “Educação Especial - Domingos Martins”, com um pôster elaborado pelo Gergees/Domingos Martins-ES convidando os profissionais a participar do primeiro momento formativo

organizado pela via do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia”. Por meio desse pôster, foi feito este pedido: que os profissionais fizessem a leitura atenta do texto e, com base nele, realizassem interlocuções com o desenvolvimento de seus trabalhos pedagógicos no contexto da pandemia, de forma que tais questões fossem discutidas e partilhadas no referido grupo.

Figura 9 – Pôster elaborado para a divulgação do encontro inaugural do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

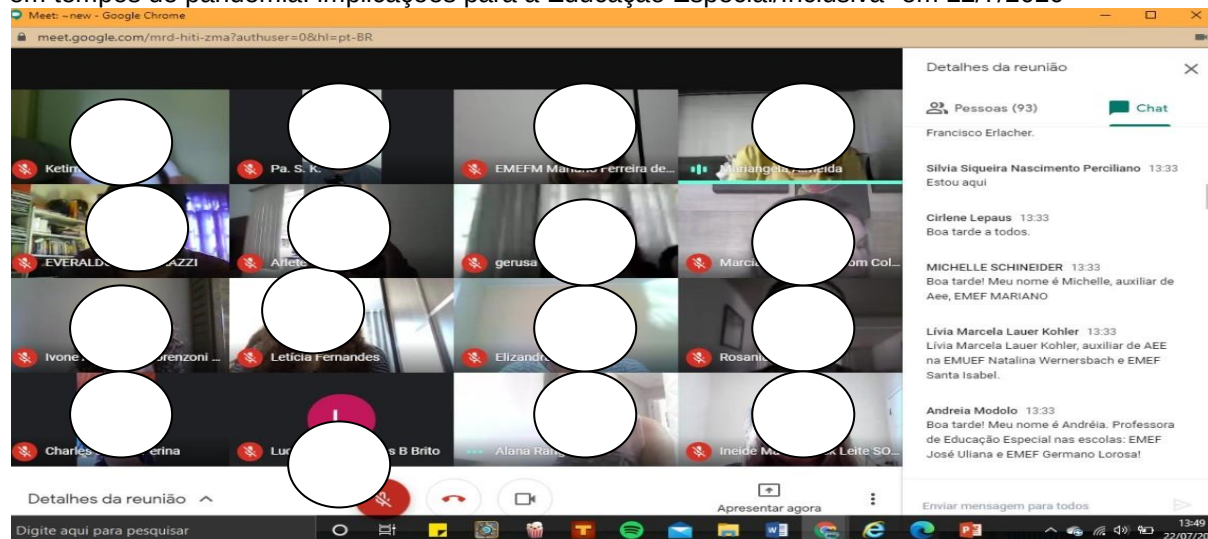
Outro apontamento suscitado no encontro de planejamento foi acerca da necessidade de apresentação e discussão dos princípios sobre os quais se erigem um grupo de estudo-reflexão, tendo em vista que não se tratava de um modo “tradicional” de conceber a formação continuada como um modelo de palestras em que se estabeleceria uma relação horizontalizada com o conhecimento. Assim, foi consensuado pelo Gergees/Domingos Martins-ES que, antes de adentrar a discussão trazida pelo texto-referência a ser estudado, o primeiro momento do

encontro no grupo deveria ser destinado a apresentar os princípios teórico-epistemológicos.

Considerando essa ponderação, o encontro inaugural do grupo de estudo-reflexão foi organizado em dois momentos, a saber: o primeiro, no qual haveria a acolhida dos profissionais da rede e a posterior apresentação dos princípios que regem o grupo de estudo-reflexão; esse momento foi realizado pela coordenadora do Geerges/Ufes; o segundo, em que os participantes poderiam trazer as suas contribuições e reflexões com base no artigo indicado para leitura e suas vivências nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes da rede municipal no período de pandemia, com a mediação da mestrandia pesquisadora.

Precisávamos também assegurar o direito ao espaço de fala a todos os participantes, visto que estávamos orientados pelo agir comunicativo. Para tanto, utilizamos como estratégia o uso do *chat* presente na sala do Google Meet e pedimos aos participantes que mantivessem as câmeras abertas, bem como fizessem o uso do microfone para se manifestarem, quando, e se assim desejassem, para tecerem com o grupo suas reflexões e contribuições.

Figura 10 – Registro do encontro inaugural do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em 22/7/2020

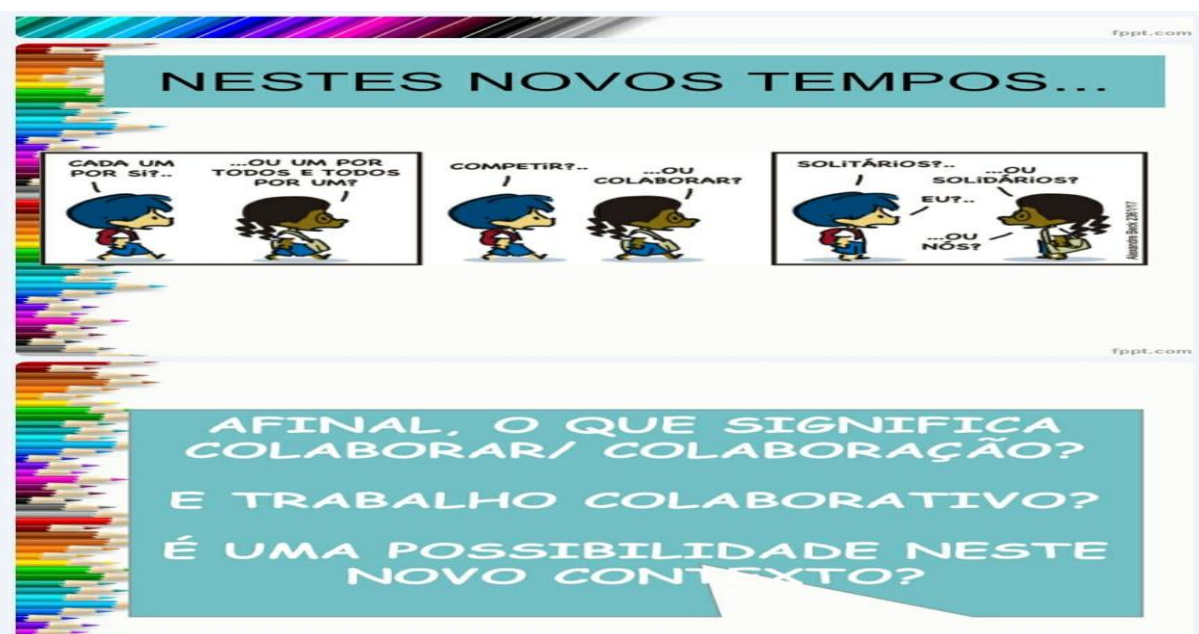


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

A princípio, os participantes mostraram-se comedidos sobre a discussão do trabalho colaborativo. Contudo, após o uso de uma estratégia utilizada pela mestrandia

pesquisadora, na condição de mediadora do encontro, o grupo começou a se manifestar por meio do *chat*. Foi utilizada uma tirinha, e, após a sua leitura, foram realizados alguns questionamentos aos integrantes: “Afinal, o que significa colaborar/colaboração? E trabalho colaborativo? É uma possibilidade neste novo contexto?”

Figura 11 – Estratégia de aproximação utilizada no encontro inaugural do grupo de estudo-reflexão em 22/7/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Com base nessas indagações, os participantes começaram a expressar suas reflexões via *chat*:

Professora de AEE: O empenho dos profissionais envolvidos no ensino colaborativo é de fundamental importância e está mais claro nesta pandemia. Sem ele não vamos conseguir colher nenhum fruto neste período difícil.

Assistente de AEE: O trabalho colaborativo, [sic] promove o engajamento e motivação dos estudantes. E cada dia mais, tem sido vista como um recurso efetivo para a aprendizagem.

Pedagogo EMUEF: O trabalho colaborativo quando é aceito por todos que estão envolvidos no processo de ensino, os ganhos são fantásticos. (TRANSCRIÇÃO CHAT GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA”, 2020).

Com base nos relatos em tela, é possível perceber que os profissionais da rede municipal de Domingos Martins-ES enxergavam o processo de colaboração como

fundamental para a inclusão dos alunos público-alvo de Educação Especial, sobretudo no período de pandemia. Parecem reconhecer também que a inclusão escolar, tal como pontuam Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), requer ações e uma pedagogia diferenciada suficientemente qualificada para atender às diferentes especificidades dos alunos, além de proporcionar a eles vivências ricas por meio das quais possam objetivar os conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Ao findar o encontro, solicitamos aos participantes que realizassem uma avaliação do primeiro grupo de estudo. As respostas obtidas foram bastante positivas, com pontuações que teciam elogios para o formato delineado para a formação. Entretanto, ao analisarmos as respostas das referidas avaliações, um apontamento nos fez refletir sobre a configuração do grupo de estudo-reflexão em constituição: “Essas formações são muito importantes, visto que a gente sempre aprende mais com elas... Ótimas reflexões, **ótima palestra**, parabéns aos envolvidos. Até a próxima”! (PEDAGOGO EMUEF – TRANSCRIÇÃO CHAT GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA”, 2020, grifo nosso).

Embora o excerto acima trouxesse centralidade para a qualidade da formação que estava em curso, o termo palestra utilizado pelo participante despertou em nós um olhar crítico para o movimento que estava sendo instituído no grupo. Afinal, poderíamos incorrer no erro de reproduzir o modelo técnico de formação, alijando-nos assim da perspectiva crítico-emancipatória de formação tão cara ao Gergees/ES e ao Gergees/Domingos Martins-ES. Notamos também que, dado o número elevado de participantes³³, não seria possível garantir o espaço para que todos os participantes expusessem seus argumentos livremente. Assim, utilizando a premissa das espirais cíclicas da pesquisa-ação, o Gergees/ES optou pela reorganização dos encontros do grupo de estudo-reflexão para os próximos encontros, conforme se nota no diálogo a seguir:

Giovana Rivera: Pessoal, acho que vale a pena nos encaminhamentos pensarmos e ver se fazemos dois ou até três grupos.

³³ Em dado momento do encontro inaugural do grupo de estudo-reflexão, chegamos a ter simultaneamente cem participantes na sala virtual.

Isabel Allende: Sim.

Giovana Rivera: O grupo está muito grande. O melhor seriam quatro grupos, para ficar coerente com os princípios do grupo de estudo. [...] temos de organizar os mediadores. [...]

Isabel Allende: Para nós tudo bem. Conseguimos organizar.

Giovana Rivera: Quatro grupos seria um a cada semana?

Isabel Allende: Pode ser. Fica mais tranquilo (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

Para além desse fato, o Gergees/Domingos Martins-ES também retomava internamente as discussões sobre os princípios do grupo de estudo-reflexão, ante a observação do processo formativo que se iniciou com os profissionais da rede para, posteriormente, replanejar, tal como sugerido nos ciclos autorreflexivos da pesquisa-ação (KEMMIS; WILKINSON, 2008). Dialogávamos, na condição de Gergees/Domingos Martins-ES, sobre a importância de o debate acerca das perspectivas de formação também compor o grupo de estudo-reflexão com os demais profissionais da rede, não estando restrito somente ao diálogo entre os gestores pesquisadores do Crei e Secedu e aos pesquisadores acadêmicos, enquanto realizávamos o planejamento do próximo encontro:

Graciliano Ramos: Nosso cronograma de encontros em agosto: Dia 14 encontro com Secedu para discutir a perspectiva de Formação; Dias 19, 21, 26 e 28 encontro com a rede para aprofundar temas relacionados ao planejamento (desdobramento das lives). É isso gente?

Beatriz Bracher: Isso. E dia 12 para definir encontro do dia 14, se a Secedu confirmar este dia.

Selva Almada: Graciliano Ramos, eu entendi que também estudaríamos com os professores no próximo encontro o texto que discutiremos com a Secedu.

Graciliano Ramos: Perfeito Selva Almada, Beatriz Bracher! Boa noite, gente!
[...]

Giovana Rivera: Mas não será o estudo sobre formação e grupo de estudo-reflexão? Minha sugestão desse tema foi com os professores. Sei que depois falaram de discutir entre nós (convidando) a Secedu e depois com os professores. Não é isso?
[...]

Isabel Allende: Bom dia! Só reforçando a nossa conversa de ontem: estudar discutir informação precisa ser entre nós e os integrantes da Secedu, se assim desejarem. Com os professores trataremos sobre planejamento e o que mais surgir, tendo como referência o grupo de estudo reflexão. Certo? Também precisamos definir qual ou quais textos de estudo sobre planejamento iremos usar.

Giovanna Riviera: Oi gente, Bom dia! Quando eu coloquei a questão do estudo sobre formação, trazendo o que formação nós queremos, não era no sentido de realmente estudar entre nós e os gestores, era no sentido de estudo nos grupos de professores, como eu falei. Porque toda vez que a gente começa um grupo de estudo-reflexão a gente começa estudando a questão da formação, porque se a gente não faz- o princípio do grupo de estudo-reflexão é uma comunidade de profissionais preocupados em organizar sua própria prática à luz da pesquisa-ação. E eles precisam entender isso, porque quem vai organizar a formação deles são eles mesmos, com a nossa mediação. Então por isso que eu disse isso. Então antes de entrar no assunto de planejamento, antes de entrar em qualquer outro assunto. [...] Do meu ponto de vista isso é crucial. Se a gente for nomear esses grupos de grupos de estudo-reflexão é muito importante que a gente trabalhe com quem vai se envolver - e aí eu estou falando daqueles 100 [profissionais que participaram] hoje - parando para refletir um pouco sobre a sua própria formação.

Isabel Allende: Pessoal, então deixa eu pensar: nós iríamos conversar com eles - não perdendo de vista de forma alguma que já tivemos um encontro que eles trazem a questão do planejamento - nós traríamos o encontro que nós tivemos sobre planejamento colaborativo, mas que nesse momento se faz necessário nós entendermos que formação nós queremos e a que não queremos. [...] Seria isso?

Graciliano Ramos: Bom dia a todos! Eu entendo que é importante trazer a discussão em primeiro plano sobre a formação que queremos, e eu acho que é importante, sobretudo, pensar isso com a Secedu. Agora, como a Isabel Allende apontou, a gente já tem uma formação que queremos em curso, e não é deste ano. A gente já está nesse exercício de construir uma formação com eles já tem um tempinho e assim, acho até interessante retomar esse debate com eles, mas considerando que a gente já fez uma escuta - e aí só pelo fato de fazer uma escuta a gente já diz qual é a lógica da nossa formação. A gente fez uma escuta em junho aonde [sic] eles foram apontando: 'O que está pegando no nosso calo é planejamento'. E então a gente começa só a conversar sobre planejamento depois de agosto porque a gente então fica ficaria de conversar sobre a formação esse mês de agosto e planejamento ficaria para setembro, então acho que seria complicado isso.

Giovana Rivera: Não é uma parada. Porque a colaboração é princípio para formação e aprendizagem tanto do aluno quanto de nós professores. Para que as pessoas possam se envolver numa perspectiva de formação como a que propomos, é fundamental que compreendam, para se sentirem parte do processo. Mas vou deixar para vocês resolverem, eu acho que são vocês que têm que sentir [...] (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

Conforme exposto nos excertos dos diálogos em tela, à medida que ocorria o planejamento da formação, éramos convocados a retornar aos princípios que sustentavam a perspectiva assumida por nós como Gergees/Domingos Martins-ES. Também tínhamos de exercitar o agir comunicativo durante todo o percurso, afinal, precisávamos “convencer sem vencer” (HABERMAS, 2003) os integrantes do grupo, para que firmássemos consensos provisórios e nos alijássemos dos interesses

individuais, para abraçarmos os interesses coletivos, ao passo que forjávamos, assim, uma identidade única e coletiva como grupo.

Tal discussão era extremamente pertinente, pois, ainda que o Crei/Domingos Martins-ES já tivesse uma parceria solidificada estabelecida com o Grufopees/Ufes e, por isso, já adotasse uma perspectiva de formação crítico-emancipatória, tratava da constituição de um grupo de estudo-reflexão com novos integrantes que necessitavam de compreender que a dinâmica formativa pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica difere da instituída pelos modelos técnicos e práticos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Aliás, a proposição de que o estudo sobre perspectivas de formação continuada docente integrasse as temáticas estudadas pelo grupo de estudo-reflexão dos profissionais da rede municipal estava imbricada com as questões do planejamento, pois a formação crítica requer que os sujeitos envolvidos no processo construam, pela via do diálogo, modos coletivos que propiciem condições de transformação social. Logo, estudar as perspectivas de formação seria dar prosseguimento ao percurso iniciado, e não interrompê-lo.

Sendo assim, após esse momento de autorreflexão que ocorreu no próprio Gergees/Domingos Martins-ES, encaminhamo-nos para o consenso:

Giovana Rivera: Dá para pensar dois textos de referência para o encontro com os professores, que tragam a pesquisa-ação e a colaboração como pressupostos para a formação na escola, pela via do planejamento educativo. O que acham?

Graciliano Ramos: Muito bom!

Isabel Allende: Com certeza é um caminho muito bom, pois atende bem às duas situações que estamos discutindo (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

Isso posto, encaminhamos os dois textos de referência aos profissionais participantes do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” e para o *e-mail* das escolas da rede municipal dos profissionais participantes e os *e-mails* pessoais. Aproveitamos o ensejo para explicar também que, pelo número de participantes e da

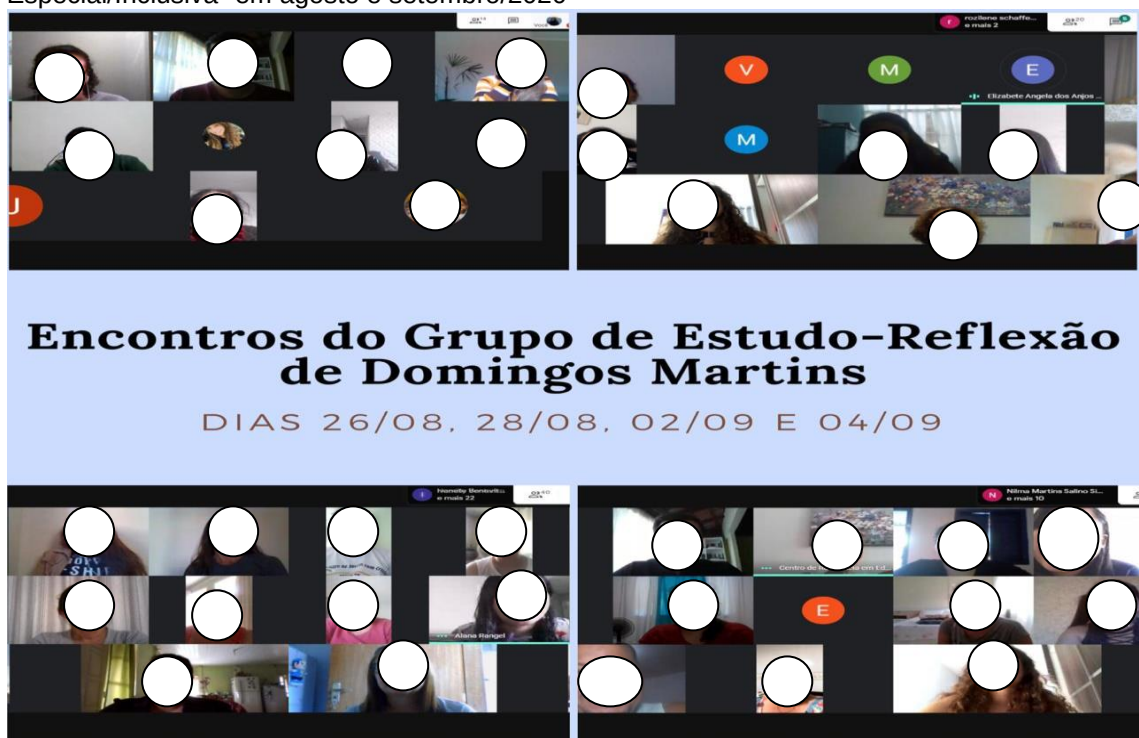
dinâmica dos encontros, dividiríamos os encontros em quatro grupos menores, de acordo com a região do município na qual a escola de atuação dos profissionais estivesse localizada. Dessa forma, a organização dos encontros para a discussão da temática ficou da seguinte maneira:

Quadro 8 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em agosto e setembro/2020

Data	Modalidade	Tema/conhecimento
26/08/2020	Encontro remoto regional da Sede	Inclusão, Currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas
28/08/2020	Encontro remoto regional de Melgaço	
02/09/2020	Encontro remoto regional de Paraju	
04/09/2020	Encontro remoto regional de Aracê	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Figura 12 – Compilação do registro fotográfico digital dos encontros remotos do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em agosto e setembro/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Nos encontros supracitados, a mediação foi realizada pelos gestores pesquisadores do Crei. O acolhimento foi realizado pela gestora, a qual fez um importante apontamento: que grupo de estudo-reflexão se configurava não apenas do Crei, ou dos gestores, ou das pesquisadoras acadêmicas da Ufes, mas também de todos que estavam presentes. Também explicou a dinâmica do encontro, lembrando a

temática e os textos-referência, destacando que são bem-vindas as participações de todos para a realização dos apontamentos e reflexões.

O gestor pesquisador prosseguiu, pontuando que, desde o primeiro encontro do grupo, no tocante ao planejamento colaborativo, todo o movimento integrava a proposta de formação continuada da rede municipal de Domingos Martins-ES para 2020. Esclareceu que dos grupos de escuta, realizados previamente, emergiu a demanda de trabalho colaborativo. Daí a articulação da discussão do minicurso promovido pelo Grufopees/Ufes com essa necessidade oriunda da rede.

À medida que a mediação ia ocorrendo nos encontros, percebíamos que os profissionais adquiriam maior confiança para partilhar suas reflexões e apontamentos, utilizando principalmente o *chat* da sala virtual. Isso foi perceptível nos quatro encontros realizados para a discussão da temática “Inclusão escolar e currículo”. Teciam suas reflexões fazendo uma interlocução com as ideias contidas nos textos-referência trazidos pelos autores e teóricos da área educacional e suas vivências profissionais:

Professora de AEE: O que mais fiquei refletindo foi essa parte no texto: ‘Meirieu (2002) acena para a necessidade de vivermos momentos pedagógicos, ou seja, experiências exitosas de ensino-aprendizagem com alunos concretos’. Mas para isso, é preciso que a gente reflita: qual a trajetória escolar e de vida dos alunos? O que eles sabem? O que eles não sabem? Como aprendem? Como significam? Que linhas de raciocínio promovem? Que apoios necessitam? (TRANSCRIÇÃO CHAT GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA” - REGIONAL MELGAÇO, 2020).

Pedagoga: A parte do texto que me chamou atenção foi a da página 355, que diz: ‘Muitos conhecimentos selecionados são apresentados aos estudantes, mas que não retratam a realidade social desses sujeitos. Além disso, não respeitam suas trajetórias de vida, suas aprendizagens, seus modos de significação...’ Penso que na pandemia isso se tornou mais frequente. Porque os professores não podem trabalhar com esses estudantes de forma prática como faziam na escola (TRANSCRIÇÃO CHAT GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA” - REGIONAL PARAJU, 2020).

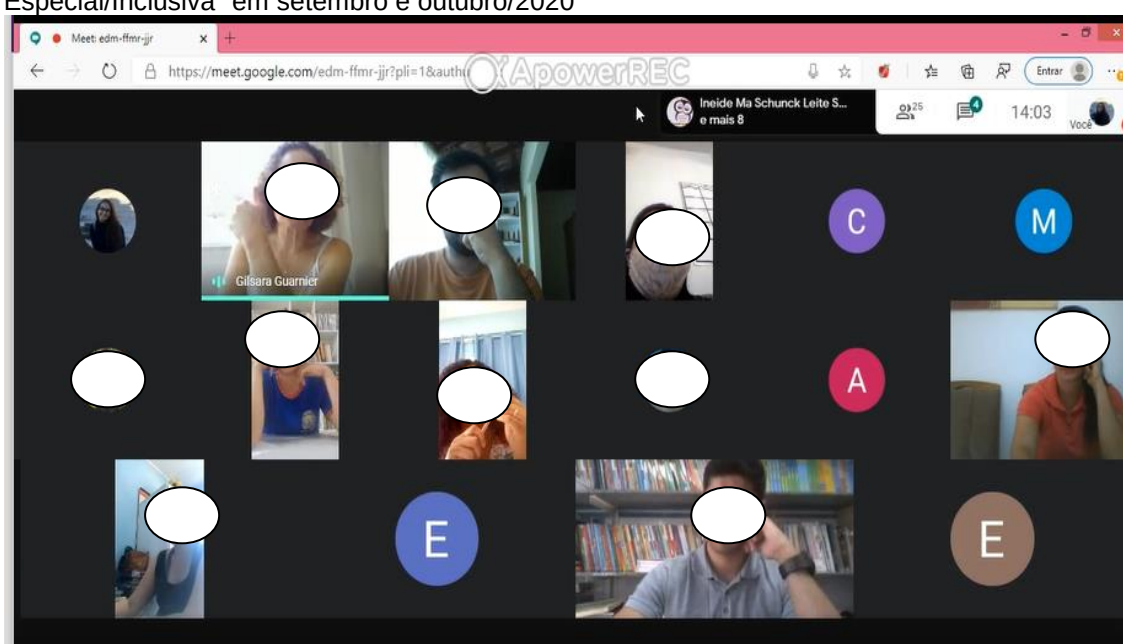
A terceira temática abordada nos encontros versou sobre o Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis, sendo organizados conforme expresso no quadro a seguir:

Quadro 9 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em setembro e outubro/2020

Datas	Modalidades	Tema/conhecimento
24/09/2020	Encontro remoto regional de Aracê	Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis
25/09/2020	Encontro remoto regional de Paraju	
01/10/2020	Encontro remoto regional de Melgaço	
02/10/2020	Encontro remoto regional da SEDE	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Figura 13 – Registro fotográfico digital de um encontro remoto do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em setembro e outubro/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Os quatro encontros contaram com a mediação da pesquisadora acadêmica coordenadora do Grupospees/Ufes. Como uma estratégia de dinamização, recorreu a uma dinâmica que utilizou a ferramenta de um site que realiza a formação de uma nuvem de palavras, mediante perguntas a que responderam os profissionais por meio de um link disponibilizado via *chat*. A primeira questão à qual os profissionais responderam foi esta: “Desejo que minha prática pedagógica seja...”. Os adjetivos mais utilizados foram estes: transformadora, inclusiva, colaborativa, acolhedora, mediadora, afetiva e prazerosa.

Em seguida, foi solicitado que respondessem a outra indagação: “Para isso, é preciso...”, na qual os profissionais foram solicitados a responder o que seria

necessário para as práticas se tornarem o que haviam pontuado na pergunta anterior. As palavras mais citadas foram diálogo, reflexão, estudo, parceria.

Nos encontros, ao serem solicitados que, se assim quisessem, poderiam comentar o porquê das palavras escolhidas, os profissionais realizaram potentes reflexões:

Assistente de AEE: Então... Na primeira pergunta eu escrevi 'amor que se faz', para, em seguida, termos "voz e vez" e para tentar ter o apoio das 'políticas públicas', pois temos poucas vozes e vezes neste campo da Educação Especial, porque, sabe, muitas vezes na escola a gente é visto como menor ou menos importante por trabalhar com esses alunos, não somos considerados (TRANSCRIÇÃO GRAVAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO "PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA" - REGIONAL PARAJU, 2020).

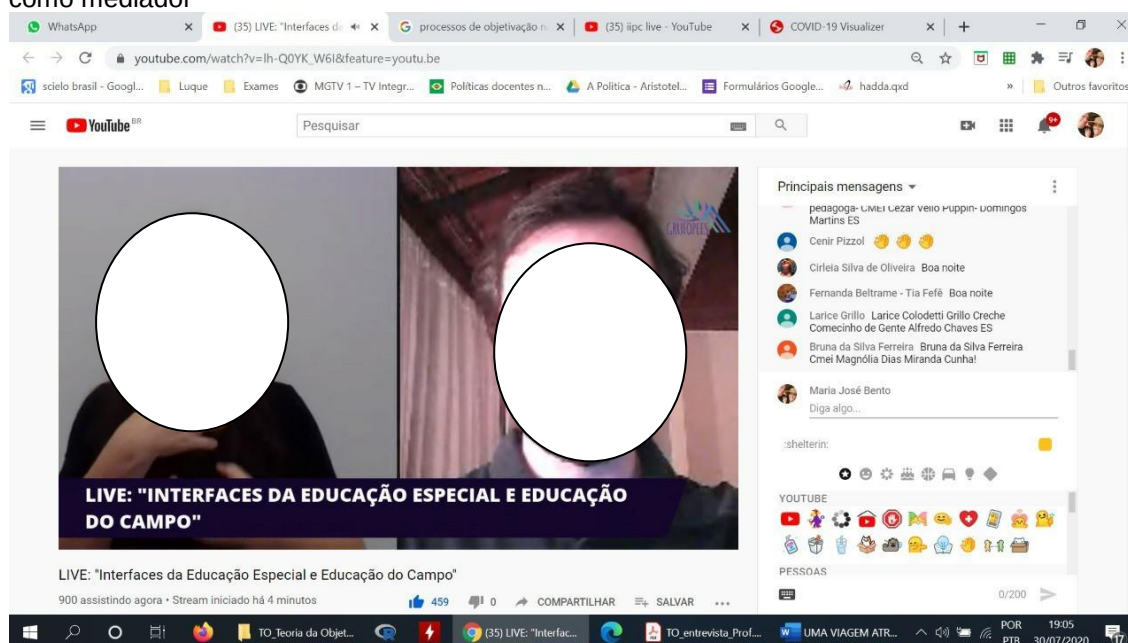
Professora de AEE: Eu coloquei que eu desejo que a minha prática seja 'transformadora' e na segunda [pergunta] 'pesquisar', porque para mim as duas têm muito a ver. Na prática tem-se que pesquisar e almejar a transformação, para que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos (TRANSCRIÇÃO GRAVAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO "PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA" - REGIONAL DA SEDE, 2020).

Com base nesses excertos, podemos inferir que os profissionais acreditam que é possível, por meio de suas práticas, produzir transformação em seus referidos contextos. Parecem apontar e reconhecer também que práticas pedagógicas inclusivas estão intrínsecas à realização de um planejamento que contemple as especificidades de todos, sem alhear-se da relação imanente entre teoria e prática. Dessa forma, não há como efetivar um planejamento sem leitura, pesquisa, diálogo e estudo, características que constituem um professor pesquisador.

Reconhecemos, assim, esses profissionais como produtores de conhecimento. Tal reconhecimento ganhará relevância se levarmos em conta que, conforme pontua Zeichner (1993), vivemos na era da reestruturação escolar e, neste período, se ignora muito o que os professores conhecem e podem fazer. Assim, uma pesquisa que abrace a perspectiva colaborativa, como a nossa, constitui-se como um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores (ZEICHNER, 1993), tratando as suas contribuições pela via dos grupos de estudo-reflexão de maneira séria e respeitosa.

A quarta temática discutida no grupo de estudo-reflexão foi “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”. Vale ressaltar que tivemos a participação direta do gestor pesquisador do Crei no minicurso promovido pelo Grufopees/Ufes, sendo este o mediador da *live* que tratou do referido tema, com o professor doutor Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o professor doutor Allan Rocha Damasceno, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a professora doutora Michele Aparecida de Sá, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Figura 14 – Registro fotográfico digital da *live* do minicurso do Grufopees/Ufes com o tema “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”, que teve o gestor pesquisador do Crei como mediador



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

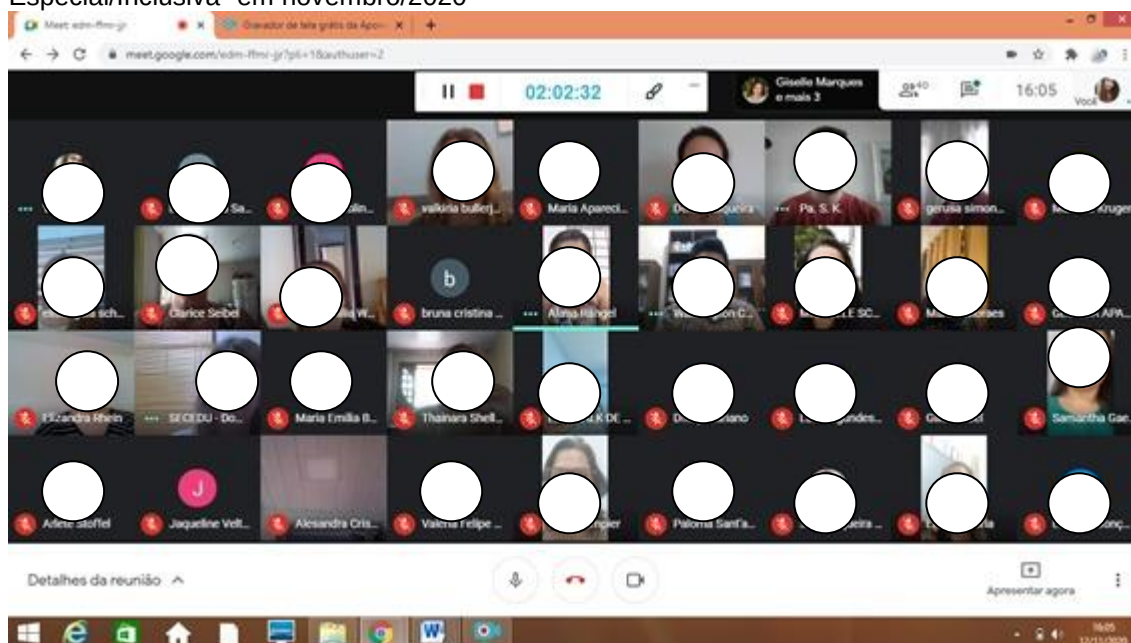
Devido a essa interlocução de colaboração entre o Grufopees/Ufes com outras universidades e grupos de pesquisadores e a parceria firmada entre o grupo de pesquisa e o Crei/Domingos Martins-ES, foi possível contar com a mediação do professor doutor Washington Cesar Shoiti Nozu nos encontros do grupo de estudo-reflexão para a abordagem dessa temática. Excepcionalmente nessa temática, devido à disponibilidade do mediador, realizamos um duplo agrupamento das regionais, de maneira que houve a seguinte organização:

Quadro 10 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em novembro/2020

Datas	Modalidades	Tema/conhecimento
10/11/2020	Encontro remoto das regionais de Aracê e Paraju	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo
12/11/2020	Encontro remoto das regionais da Sede e Melgaço	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Figura 15 – Registro fotográfico digital de um encontro remoto do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em novembro/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

O professor Washington Nozu iniciou os diálogos destacando a relevância de discutir a temática, que ganhou contornos mais nítidos após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (2008). Ressaltou que, ao tratar dessa interface, é importante considerar que estamos nos referindo ao processo de escolarização de sujeitos que possuem múltiplas identidades que estão relacionadas ao seu pertencimento como estudante público-alvo de Educação Especial, portanto alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e também com as populações do campo, alunos assentados, moradores de distritos, filhos de trabalhadores rurais assalariados e de pequenos agricultores, assim como ocorre na realidade de Domingos Martins-ES. Por esse motivo, a escolar precisa atender às especificidades socioculturais e às trazidas pela especificidade da deficiência. Isso porque existe uma multiplicidade de espaços-tempos nos ambientes escolares.

Sobre a característica dos profissionais que atuam com esse público, destacou que a maioria reside em perímetros urbanos, adentrando os espaços campesinos somente para exercer a docência, o que faz com que haja desconhecimento da realidade vivenciada por aqueles estudantes. Esse é um importante apontamento para pensar a formação desses profissionais sob a ótica cultural, para realizar a mediação do processo de apropriação de conhecimento.

Outro apontamento realizado foi que, nos contextos campesinos, há a ausência ou a escassez do atendimento educacional especializado e da figura do professor especializado. Na configuração que se apresenta, tem-se mostrado inadequado aos contextos, sobretudo pela exigência do contraturno.

Pareceu-nos que tratar dessa temática foi deveras significativa para os profissionais, visto que houve muitas manifestações via *chat*, ante as problematizações realizadas pelo mediador. O formato do grupo de estudo-reflexão também parece ter favorecido o relato de certas inquietações trazidas pelos professores em seus fazeres, como se houvesse propiciado um contato maior com os gestores do Crei e da Secedu. Surgiram apontamentos que versavam sobre o trabalho colaborativo, suas condições de trabalho no município, a carga-horária reduzida, pela qual o profissional deveria complementar seu horário de trabalho em mais de uma escola, entre outros, conforme expresso nos trechos abaixo:

Professora de AEE EMPEF: Para pensar a Educação Especial devemos atender simultaneamente todos os públicos e contemplar as especificidades de cada estudante. Ter essa percepção e ser sensível a isso é primordial durante o processo.

Pedagoga: Professor Nozu, a verdadeira reconstrução da transversalidade com a educação no campo já começa com um ponto problemático, quando o professor(a) não conhece a cultura em que o estudante está inserido.

Assistente de AEE: Percebemos exatamente o estreitamento dos recursos quando vamos realizar a escolha no início do ano e a carga-horária está reduzida e a demanda vem aumentando...

Pedagogo: Estamos caminhando nesta perspectiva de planejamento colaborativo. Estas formações são importantes para que, através de reflexões, possamos avançar com mais conhecimento.

(TRANSCRIÇÃO CHATS DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO "PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA, 2020).

A respeito de nossa análise, as falas supracitadas reiteram a potência da aposta nos grupos de estudo-reflexão, pois, entre outros aspectos, o fomento à relação horizontalizada permitiu uma escuta mais qualificada por parte dos gestores aos profissionais. Na avaliação do encontro, o gestor parece reiterar esta inferência:

Bom dia a todos! Partilhando com vocês... Ontem finalizamos o nosso último grupo de estudo-reflexão. Foram discussões excelentes com o professor [dr. Washington] Nozu, ele sabe falar do chão da escola, dos contextos vividos na escola. Apesar da timidez, as pessoas se manifestaram muito pelo chat. Muito importante escutar o que dizem. O que para mim foi forte nos dois encontros foram falas que se referiam as condições de trabalho, como: a carga horária de trabalho muito pequena e que às vezes inviabiliza o que no discurso defendemos, como trabalho colaborativo... Enfim, falas muito importantes! [...] (GRACILIANO RAMOS – TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS, MARTINS, 2020).

Ainda na perspectiva da pesquisa-formação, fomos convocados a assumir o caráter colaborativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Nessa esteira, também percebemos, com base nas falas dos gestores, que esta pesquisa não se constituiu como uma na qual houve a relação verticalizada entre os sujeitos, de maneira que, na percepção dos gestores, eles, de fato, tiveram um sentimento de pertença à pesquisa e conseguimos, sob a avaliação dos gestores pesquisadores do Crei, instituir movimentos de colaboração:

Graciliano Ramos: Falando de colaboração para quem está chegando, colaboração não é um regime de trabalho que é próprio da educação especial. A colaboração é uma modalidade de trabalho, uma modalidade de estar junto, que perpassa outros seguimentos, então não é uma propriedade da educação especial. E nós temos assumido esse trabalho numa perspectiva colaborativa porque a gente vai vendo a força que há nesse tipo de trabalho, nessa perspectiva para pensar a inclusão. Para quem está chegando, a gente tá fundamentado na Política de 2008, que é a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, que se vocês forem lá e acessar para ver como é que é essa política, vocês vão perceber algumas coisas curiosas, que eu até entendo que seja senso comum. Quando se fala em educação especial normalmente a gente pensa logo no professor do AEE, na sala de recursos e vai entendendo a educação especial muito centrada nessas figuras, o professor do AEE e sala de recursos. Mas pensar em inclusão não é só isso, não é só isso. Quando a gente fala de colaboração, a gente fala primeiro que isso não acontece naturalmente. Falar de um trabalho colaborativo não acontece naturalmente. Geralmente as pessoas se juntam num regime de colaboração quando elas têm um problema comum, quando elas estão vivenciando um problema em comum. Então pense em vocês, quantas vezes vocês vão se perguntando 'mas como a gente faz a avaliação desse aluno com deficiência?'. Isso é um problema, quando esse problema se torna comum a um grupo e isso vai possibilitando as pessoas de conversarem sobre isso, de estudarem sobre isso, é onde vai acontecer a colaboração.

Isabel Allende: Isso. [...] Graciliano Ramos estava tratando de que para existir colaboração precisa ter um problema em comum, precisa ter uma questão em comum e vontade das pessoas pensarem aquela situação. Ele diz pensar, estudar, resolver aquela situação. Então é isso que a gente vive dentro da escola, pensando no público-alvo da educação especial. Temos uma situação, temos um estudante e que precisamos conhecer esse estudante e envolve não só professor, por isso que a gente diz sempre que não podemos abrir mão de as auxiliares e estagiárias participarem conosco nesse processo formativo. Porque por mais que a legislação diga que é papel, é função da auxiliar contribuir com a questão da alimentação, da higiene, da mobilidade do estudante, da estudante, por mais que esteja isso escrito, nós sabemos o quanto vocês se envolvem com o trabalho pedagógico, dialogam com as famílias, porque vocês estão todos os dias com essas crianças, vocês recebem essa criança das famílias [...] no receber, existe um diálogo, vocês levam essas crianças até o portão. Muitas vezes as famílias, os recados todos que precisa dizer para a professora, com quem a família fala? Com a auxiliar, com a estagiária, não é? Então vai muito além do cuidar da alimentação, da higiene e da mobilidade. E precisamos pensar juntos, precisamos um escutar ao outro, então isso se constitui em regime de colaboração. E o trabalho colaborativo, como o Graciliano Ramos disse, não é peculiaridade da educação especial numa perspectiva inclusiva, em qualquer dimensão da escola pode se trabalhar de forma colaborativamente. **Quando Graciliano Ramos estava falando, eu estava pensando na pesquisa da Selva Almada, é uma pesquisa que também é colaborativa.**

Selva Almada: Sim, é verdade.

Isabel Allende: Nós vamos trocando com a Selva Almada, nós vamos pensando e repensando e ela está nesse movimento com a gente. Ela não vem só nos perguntar o que estamos fazendo. Mas ela conversa conosco, ela nos ouve, ela pensa junto com a gente como nós podemos estar nos encaminhando. E essa é a proposta do trabalho colaborativo na escola. Muitas vezes a gente fica pensando: 'Poxa, mas a gente não faz contraturno. É ilegal?' Não é ilegal. O contraturno, claro que para um estudante que tem deficiência visual, deficiência auditiva que precisa do braille, que precisa de libras, quando é possível fazer o contraturno é uma riqueza muito grande. Nós temos dificuldade, não só lá dentro das escolas, mas também se uma família que mora muito longe, como você faz contraturno se tem algumas barreiras, nós temos. São questões que precisam ser analisadas. Mas como ouvimos nos relatos a maioria das escolas tem se organizado no formato do trabalho colaborativo, onde as pessoas vão pensando juntas como desvendar, como eliminar barreiras do processo de ensino-aprendizagem das crianças (TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE ESCUTA REGIONAL DE PARAJU, 2020, grifo nosso).

Nesse sentido, à guisa de conclusão, percebemos toda a potência de uma pesquisa-formação crítica em que haja o estabelecimento de uma relação pautada por pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto, pois concebê-los como intelectuais críticos (GIROUX, 1997) e, portanto, como produtores de conhecimento, permite que a colaboração se estabeleça de forma efetiva e que tais sujeitos reflitam sobre suas práxis e se vejam dispostos e capazes de instituir ações para a provocação de mudanças.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU JUNTANDO OS NOSSOS PEDACINHOS

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos?
Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja
Nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. [...]
Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas,
Para que os opinados não se transformem em opinadores.
Para que não se juntem os solitários,
nem a alma junte seus pedaços. [...]
Eu escrevo para os que não podem me ler.
Os de baixo, os que esperam há séculos na fila da história,
Não sabem ler ou não têm com o quê (GALEANO, 2020).

A crônica eleita para compor as últimas linhas dos diálogos finais deste estudo, de Eduardo Galeano, realiza uma tradução do processo de sistematização da escrita desta dissertação. Afinal, o que “sobra” do pesquisador após o suposto ponto final de sua pesquisa de mestrado; o que resta dele após a sua conclusão da educação em um nível da pós-graduação, adensando o seu “esquartejamento”; porventura, ao final do percurso, lembrar-se-á das motivações que o conduziram até ali?

Ao refletirmos sobre o percurso trilhado por nós nesse “sistema de desvínculos” proposto pelo cientificismo (HABERMAS, 1990) tão propalado pelo paradigma positivista que pretensamente busca, ainda hoje, exercer um controle científico sobre os âmbitos sociais e se manifesta, de forma hegemônica, no mundo acadêmico, Galeano faz ressurgir, em nossa memória, a razão pela qual nos dispomos a vir até aqui: Escrevemos e pesquisamos com/por/para todos aqueles que ainda não podem nos ler, aqueles que ocupam a posição econômico-social “de baixo”, os que esperam há séculos sua vez chegar à fila da história, para os quais a escola não foi inicialmente pensada e, ainda atualmente, precisam lutar para estar e permanecer inseridos na defesa pelo direito à educação formal na escola pública, laica e gratuita, pelas ações do mesmo grupo cujo fenômeno de disseminação da escola é atribuído à sociedade urbana e burguesa (FERREIRA, 2011).

Ao arrogarmos, nesta investigação, a pesquisa-ação colaborativo-crítica na acepção de Carr e Kemmis (1988) entrelaçada à teoria social crítica de Habermas (1987), percebemos que “o sistema de desvínculos” a que Galeano faz menção e exprime tão bem em suas palavras não mais poderia pautar a nossa trajetória na constituição da pesquisa da qual se originou esta dissertação. Isso porque assumimos, tal como

nos propõem Carr e Kemmis (1988), o papel de pesquisador ativo no processo, tomando por cerne de nossas ações a prática concebida como um processo social e historicamente construído e reconstruído pela agência humana e a ação social.

Todo esse desenvolvimento ocorreu por meio da aposta na ação comunicativa (HABERMAS, 2014), por meio da qual buscamos realizar a própria intenção da linguagem de produzir entendimentos entre os atores sociais que compuseram esta pesquisa e a qual permitiu submeter a procedimentos críticos as diferentes facetas dos sujeitos envolvidos neste processo, inclusive da própria mestrandia pesquisadora, em um inquietante e complexo movimento de “olhar para dentro de si”, mediado pela autorreflexão crítica enredada, ao constituir-se com outro e por intermédio dele.

Assim, nestes 30 meses em que decorreu este trabalho, vimo-nos totalmente implicados, imergidos na construção do conhecimento com o outro. Esse posicionamento assumido trouxe consigo inúmeras responsabilidades, pois tal imersão teve de vir acompanhada também de momentos em que deveríamos voltar à superfície, para realizar a reflexão crítica em movimentos espiralados e sinuosos de planejamento, ação, observação e reflexão. Ao longo do percurso, à medida que vivenciávamos os aprendizados como pesquisadora, percebíamos que esse processo não é composto por estágios de forma tão nítida, sendo mais fluido, aberto e, sobretudo, sensível (KEMMIS; WILKINSON, 2008).

A pesquisa-ação, em sua acepção colaborativo-crítica, requer esse grau de participação e envolvimento com os demais sujeitos pesquisadores-participantes, o que nos possibilitou estabelecer um vínculo dialógico de confiança e corresponsabilidade, delineando um cenário favorável para a realização do estudo. Entretanto, esse envolvimento tão arrojado e singular, com diversas frentes de atuação, gerou um extenso volume de dados, o que atribuiu a nós a necessidade de realizarmos escolhas, para conseguir analisar, com melhor ótica e pertinência, os movimentos estabelecidos.

Dessarte objetivamos, no percurso vivenciado, analisar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e

pesquisadores do contexto na constituição de processos de formação continuada dos gestores públicos do município de Domingos Martins-ES pela via do processo de autorreflexão crítica. Aderimos, assim, à autorreflexão crítica como preceito teórico e metodológico para a condução dos movimentos que subsidiaram esta pesquisa e o nosso percurso contínuo de constituir-se pesquisadora.

No contexto histórico no qual esta pesquisa foi desenvolvida, temos observado, explicitamente de forma rotineira, o acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação – a neoliberal-corporativa e a democrática de massas –, em que ocorre a correlação de forças (BASTOS, 2005). Diante disso, conhecer, identificar e pensar as concepções de formação que orientam e sustentam as práticas dos gestores públicos de educação, ao organizarem os processos formativos dos profissionais da educação na rede em que atuam, torna-se uma tarefa premente e necessária, pois são eles que instituem políticas públicas nos âmbitos das secretarias municipais de educação.

Essa ação, articulada ao movimento de colaboração na formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial e de profissionais da educação atuantes das redes, pela via da constituição de grupos de estudo-reflexão em uma perspectiva colaborativo-crítica em tempos de crises de consensos, tornou-se uma potente ação ética e política, pois guarda, em seu âmago, um projeto de ciência de viés social e crítico, no qual não há espaço para discursos de suposta neutralidade e produção de conhecimento de maneira desinteressada. Em se tratando do contexto educacional, contribui para promover conhecimentos assentados na perspectiva de uma educação inclusiva, crítica, emancipatória que persiga, como um dos seus objetivos, a justiça social e contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas realidades. Com isso, almeje a compreensão de que o presente é uma construção histórica e social e o futuro não se define por determinismos, mas por ações sociais pautadas em razões reconhecidas intersubjetivamente, que buscam consensos mútuos que promovam o fortalecimento de uma vida social e justa, com equidade e democrática para todos.

Desse modo, buscamos estabelecer com os gestores pesquisadores, professora e graduandos da Ufes, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, movimentos

coletivos e dialógicos, de forma que houvesse diálogo, vínculos, aprendizagens e colaboração que ocorressem em grupos mediante processos de reflexão desse mesmo grupo (CARR; KEMMIS, 1988). Isso porque essa perspectiva teórico-metodológica envolve os sujeitos para o exame das ações que os ligam na interação social. Ao assumi-la, nós propusemos a trabalhar juntos em um constante movimento de reconstrução de nossas interações com os autores-participantes. Outrossim, é uma pesquisa feita com os outros, não sobre eles.

É preciso reconhecer que esse movimento de fazer pesquisa com os outros foi, ao longo desse período, demasiadamente desafiador. A todo o momento, era posta à prova a confluência da existência de duas racionalidades que nos constituem: a de natureza técnico-instrumental e a de natureza crítica e comunicativa. No entanto, não estivemos sozinhos na jornada: estávamos respaldados e fortalecidos pelos integrantes do Grufopees/Ufes, constituído há muitas mãos, o qual realizava diversos movimentos de colaboração que antecederam a nossa inserção no grupo como pesquisadora. A materialização de todas essas frentes de trabalho engendradas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica no decorrer de uma pesquisa de mestrado, ocorrida em partes durante uma pandemia, só se deu devido a esse amparo e sustentação.

Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, podemos compreender, conforme evidenciado na análise de dados, que outra proposição de formação continuada para os profissionais da educação não é somente um caminho desejável, mas possível de ser concretizado. Nesse aspecto, defender uma formação continuada cuja base está alicerçada na racionalidade crítica não trata de depositar esforços em um projeto utópico, que só subsiste no plano teórico, das ideias.

Ademais, consiste em investir e exercitar o propósito da promoção da igualdade e justiça social. Em um período no qual, no Brasil, a universidade pública tem sido alvo de inúmeras críticas e contestações acerca de sua existência e importância, este estudo, de forma comedida, fornece pistas para a reflexão da relevância da manutenção de uma universidade pública que esteja disposta a fortalecer a sua tríade de ensino-pesquisa-extensão, propondo-se a dialogar com as realidades que compõem o cotidiano da sociedade na qual está inserida.

Sem a pretensão de servir como modelo a ser executado e replicado, mostrou o comprometimento e a implicação de todos os sujeitos envolvidos no processo, fossem pesquisadores acadêmicos, fossem pesquisadores do contexto, sem distinção: professores universitários, mestrados pesquisadores, mestres, doutores, estudantes da graduação e profissionais da rede básica de ensino. Apesar das diferenças, dispuseram-se a abandonar interesses individuais e buscar interesses em comum, adotando uma identidade coletiva em seus fazeres.

Segundo pontua Carr (2013), a pesquisa-ação tem-se convertido, contraditoriamente e cada vez mais, em um modelo institucionalizado e politizado de formação de profissionais da educação, desconectada de qualquer aspiração emancipatória, e se transformado em um método de pesquisa que poderia facilmente acomodar as exigências dos paradigmas convencionais a que se buscava contrapor. Nesse contexto, buscamos evidenciar que a pesquisa-ação colaborativo-crítica na formação continuada de profissionais da educação ocorre sem determinismos ou com resultados previamente definidos e perseguidas pelos pesquisadores acadêmicos. Isso posto, o grupo de estudo-reflexão, que foi desenvolvido nesta pesquisa, não ocorre como um manual a ser implementado e seguido. Não é uma receita ou técnica a ser aplicada. É preciso que tal grupo seja alvo do desejo e consensuado com todos os envolvidos, dispostos a aderir aos interesses da coletividade.

Assim, acreditamos que as formações continuadas alicerçadas na perspectiva crítica permitem que todos os sujeitos nelas envolvidos estabeleçam um processo de formação, contribuindo para que reflitam sobre as próprias práticas e a sua forma de estar e ser profissional da educação. Não pretendemos, com este estudo, esgotar as possibilidades de investigação, havendo ainda um vasto campo a ser explorado na formação dos gestores públicos educacionais.

8.1 A MODALIDADE PROFISSIONAL DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA E EU COMO PROFESSORA-PESQUISADORA: DESAMARRAR AS VOZES, DESSONHAR OS SONHOS

A conclusão do mestrado profissional em educação ocorreu em um momento em que estava afastada do contexto da universidade por quatro anos, período no qual fui vivenciar o chão da escola, assumindo o lugar de professora e pedagoga. Nesse tempo, tive de conciliar a carreira profissional com a acadêmica, pois não desfrutei licença concedida por nenhuma das duas redes de ensino a que estive vinculada em meus dois cargos, já que ainda estava no período probatório. Mesmo assim, participei ativamente dos movimentos engendrados pelo Grufopees/Ufes, caracterizado por desenvolver inúmeros projetos de extensão nos municípios do estado do Espírito Santo e estabelecer parcerias com professores pesquisadores de outras universidades brasileiras e internacionais.

Pelos vínculos empregatícios, não pude participar integralmente do cotidiano da universidade, conforme desejava. No entanto, nesse período, apresentei trabalhos em eventos nacionais e internacionais, participei da organização de eventos vinculados ao PPGMPE e integrei comissões organizadoras, congressos e seminários que tiveram implicação de nosso grupo de pesquisa.

Em diversos momentos, cheguei a me questionar se havia me precipitado, ao decidir retornar para a universidade em 2019. Perguntava-me se, de fato, o meu lugar era ali. Entretanto, o meu encontro com a pesquisa-ação colaborativo-crítica e com a teoria social crítica de Habermas (1990) fez-me persistir e exercitar minha autorreflexão crítica. A princípio, sob o domínio do agir técnico-instrumental, nem sequer via sentido na teoria habermasiana. Contudo, com o carácter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica e com um ambiente rico pelas pessoas que me cercavam, aprendi a ter como perspectiva o conhecimento com o outro, mas não somente. Habermas (1990) me ensinou que, pela via da linguagem, só era possível me constituir a partir do outro e que a linguagem deve ser instrumento para a obtenção de consensos e entendimentos mútuos, jamais para a dominação, subserviência ou subjugação do outro.

Apreendi, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica e com as vivências com os sujeitos que gentilmente compuseram esta pesquisa comigo, a exercitar as relações horizontalizadas. Com isso percebi que preciso enxergar também a perspectiva do outro.

Nesse percurso, reencontrei-me com Galeano e descobri que, por meio de suas palavras, poderia, enfim, juntar os meus pedacinhos na condição de sujeito, professora e pesquisadora, pois fui, no decorrer de 30 meses, estilhaçada e reconstruída por diversas vezes. Contudo, nessa junção, encontrei os pedacinhos reconstruídos de mim mesma com pedacinhos das pessoas que estiveram comigo no percurso, formando um mosaico impossível de ser constituído sem os outros.

Enquanto cursava as disciplinas do mestrado, tive a oportunidade de conviver com outros professores universitários e outros colegas pesquisadores, entre os quais aqueles que pesquisavam outras temáticas. Neste trabalho, debruçei-me sobre a formação para a inclusão escolar, sobretudo pela ótica da escolarização nas escolas comuns dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, faço a defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referendada para todos aqueles que, conforme bem definiu Galeano no excerto que introduz este capítulo final, continuam a esperar há séculos na fila da história, aqueles a quem são tolhidos direitos cotidianamente por qualquer aspecto da diversidade que apresentem em seus corpos, seja por condição de deficiência, seja por orientação sexual; seja pela cor ou etnia, seja pelo gênero.

Em tempos em que, conforme ressaltam Levitsky e Ziblatt (2018), democracias podem morrer não mais pelas mãos de generais, mas pelas de líderes eleitos, em que constituições e instituições nominalmente, em tese, restam vigentes, os cidadãos ainda votam e não há tanques nas ruas. Tempos em que autocratas eleitos mantêm um verniz de democracia enquanto a corroem por dentro, faz-se necessário produzir conhecimento para a emancipação e transformação social.

Na perspectiva de alguns, tal realização pode parecer utópica. Porém, tal como faço no começo desta dissertação, peço licença a Galeano (2020, p. 285) para que também a conclua pegando empréstimo a suas palavras: “A utopia está lá no

horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ALBERTO, Nilson Weslei Dos Santos. Eu te agradeço. **Youtube**. 2018. 5m33s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eiJ-9wg5W9g>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. A contribuição da pesquisa-ação para os modos de conceber/fazer a formação e a prática do professor do atendimento educacional especializado. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, n. 6, 2011, Nova Almeida-ES. **Anais** [...], Nova Almeida-ES, 2011. p. 01-20.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – SUDESTE – EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS, n. 13, 2018, Campinas-SP. **Anais** [...], Campinas, SP, 2018.

ALMEIDA, Mariangela Lima 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. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; BENTO, Maria José Carvalho; SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni (org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

ALMEIDA, Mariangela. Lima de; JESUS, Denise Meyrelles; CUEVAS, Márcia Roxana Cruces. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da região sudeste e do Caparaó-ES. *In*: Sonia Lopes Victor; Rogério Drago; Edson Pantaleão (org.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2013, v. 1, p. 101-126, 2013.

ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. **Ensaio: avaliação políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; GATTI, Bernadete Angelina. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO- ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, n. 3, 2008, Brasília. **Anais [...]**, Brasília: UNB, 2008. p. 01-13.

ARAGÃO, Lucia. **Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARANDA, José Luis; PÉREZ, Gorka R. Pandemia faz as maiores fortunas do planeta dispararem. **El País**, Madrid, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-01-01/pandemia-faz-as-maiores-fortunas-do-planeta-dispararem.html>. Acesso em: 11 set. 2021.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação especial e políticas de inclusão no Brasil: diretrizes e tendências. *In*: **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. Cláudio Roberto Baptista (org.). São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, p. 17-30, 2015.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, Distrito Federal: Plano Editora, 2002.

BARLETA, Ilma de Andrade. **A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá-AP**: concepções e desafios. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2015.

BASTOS, João Batista. (org.). **Gestão Democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2005.

BAUTZ, Marlene; TRARBACH, Maria Aparecida; BRAVIN, Sônia Maria Bassani. Escolas unidocentes e pluridocentes: uma prática de educação do campo no município de Domingos Martins. *In*: FOERST, Erineu; PAIXÃO, Laura Maria Bassani Muri; CALIARI, Rogério (org.). **Educação do campo**: diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: EDUFES, 2012.

BENTO, Maria José Carvalho. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva inclusiva**. 2019. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

BIGOSSI, Bruna Breda. **Domingos José Martins**: a invenção de um herói para os capixabas no Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BIZOL, Cláudia Alkuat; VALENTINI, Carla Beatris. Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: Recurso de Formação de Professores Visando à Inclusão. *In*: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 223-234, abr./jun. 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001**. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-2018>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 09 de jul. de 2015, sessão 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Capes**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes periódicos. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRIZOLLA, Francéli. Implantação de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul: memória e trajetória. *In: Escolarização e deficiência*: configurações nas políticas de inclusão escolar. BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, p. 31-42, 2015.

CAMPOS, Ana Cristina. IBGE: insegurança alimentar grave atinge 10,3 milhões de brasileiros. **Agencia Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-09/ibge-inseguranca-alimentar-grave-atinge-103-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 11 set. 2021.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa**: contribuições no contexto da inclusão escolar. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

CARR, Wilfred. Critical action research today. **Revista Estreia Diálogos**, Braga, v. 4, n. 1, p. 14-26, jul. 2019.

CARR, Wilfred. Becoming critical hoy. Tradução de Mariangela Lima de Almeida. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 2, p. 35-43, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138004>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. London: Falmer, 1986.

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

CARVALHO, Damila Soares de. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

CICHELERO, Silvana Maria Tres; LUNARDI, Elisiane Machado. O plano de ações articuladas e suas influências na gestão da educação municipal: um estado do conhecimento. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 15, p. 01-17, maio 2019.

COSTA, Jean Mário Araújo; CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosimeire Baraúna M. de. Federalismo cooperativo brasileiro: implicações na gestão da educação municipal. **Jornal de políticas educacionais**, n. 8, p. 14-23, jul./dez. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: 12 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 39, p. 870-889, 2018.

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Brasília: IBCT, 2010.

DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a formação docente. *In*: DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINGOS MARTINS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Documento Curricular da Educação Básica**: uma produção coletiva dos sujeitos. Domingos Martins, ES: 2016. Disponível em: <http://www.domingosmartins.es.gov.br/>. Acesso em: 07 maio 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização dos alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FERREIRA, António Gomes. A Europa e a herança cultural da escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 10-30, jan./jun. 2011.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. Dossiê – novas e velhas formas de regulação da gestão dos sistemas educacionais. **Educar em Revista**, v. 36, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCfmm8RcYPkMPkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. *In*: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, set./dez. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FRANCO, Maria Laura Pugliesi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida Provisória n.º 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, p. 30-48, 2016.

GALEANO, Eduardo. **Amares**. 1. ed. Tradução de Eric Nepomuceno, Sergio Faraco e Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM Editores, 2020.

GALEANO, Eduardo. **Fechado por motivo de futebol**. Tradução de Eric Nepomuceno, Sergio Faraco, Ernani Ssó e Marlova Aseff. Porto Alegre: L&PM Editores, 2020.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos Editora, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, Natal, n. 119, p. 191-204, ago. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo; MACCOWAN, Tristan (org.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

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

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; DOURADO, Solano Sávio Figueiredo; SILVA, Raquel Souza. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 223-234, set./dez. 2015.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; RALIN, Vera Lúcia de Oliveira. Ação Comunicativa em Habermas e pesquisa-ação: diálogos para formação na universidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 358-375, out./dez. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Tradução de José Nicolau Neck.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HEHR, Roseli Gonoring. **Produção escrita e educação do campo: um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental do município de Domingos Martins**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

IGREJA, Rebeca Lemos; NEGRI, Camilo. As ciências sociais brasileiras frente à ascensão da extrema-direita: uma reflexão urgente e necessária. **Revista Semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) Plural**: Antropologías desde América Latina y el Caribe, v. 3, n. 6, p. 35-69, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/151/111>. Acesso em: 06 ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Siqueira Pereira. Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no estado do Espírito Santo. In: **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. Cláudio Roberto Baptista (org.). São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 43-74.

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.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; Oliveira, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 01-19, 2019.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervin. A pesquisa-ação participativa e o uso da prática. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KUSTER, Patrick Stefenoni. **Entre rumores de guerra e musicalidade**: histórias em meio à educação Inclusiva. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LEITE, Kelen Christina. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Dossiê Psicologia e Sociedade**, n. 32, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240215>. Acesso em: 07 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO, Kristine. **Análise dos documentos oficiais que versam sobre a educação infantil do/no campo em Domingos Martins à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, Verbena; SOUSA, Luciana (org.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001):** ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico psicológico. 2004. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, p. 111-128. 2002.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do. **Organização dos serviços da educação especial:** um estudo de planos municipais de educação. (Dissertação) Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de educação especial. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 3, p. 01-27, set./dez. 2018.

NICKEL, Mônica. **Formação continuada de professores da educação do campo no município de Domingos Martins-ES.** 2016. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETERLE, Ludmila Lima. **Formação, gestão e inclusão:** a experiência da educação física no município de Viana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física-Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLAISANCE, Éric. O especial na educação: significados e usos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 01-17, 2019.

PLETSH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? *In*: **Revista Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 08 ago. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *In*: **Revista Periferia**, v. 9, n. 1, p. 290-311, jan./jun. 2017.

PULICE, Carolina. Quanto custa viajar para o espaço, como fez o homem mais rico do mundo. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/24/quanto-custa-viajar-para-o-espaço-como-o-homem-mais-rico-do-mundo.htm>. Acesso em: 11 set. 2021.

QUEIROZ, Rafael Carlos. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tecituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

QUINTAIROS, Matilde Perez. **Gestão da educação especial na diretoria de ensino região Santos**. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Pesquisa. Universidade Católica de Santos, 2015.

RAMOS, Vinícius Delgado. O desafio da inclusão de pessoas com deficiência na estratégia de enfrentamento à pandemia de **covid-19** no Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, p. 01-06, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/PmtcgvxKKswpQTxbZVVyVpk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; Jesus, Denise Meyrelles de (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectivas luso-brasileiras. Vitória-ES: EDUFES, p. 23-48, 2017.

SANTOS, Ezequiel Sampaio dos et al. **História, geografia e organização política e social do município de Domingos Martins**. Vitória-ES: Brasília, 1992.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

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

SILVA, Nazareth da Silva. **A gestão de educação especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de 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.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; PANTALEÃO, Edson; JESUS, Denise Meyrelles. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 206-225, 2016.

SOTERO, Mariana da Cunha. **Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012**. 2014. ...f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2014.

UOL EDUCAÇÃO. IBGE: Taxa de PcDs com fundamental incompleto ou sem instrução é de 67%. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/26/ibge-pcds-fundamental-incompleto-sem-instrucao-taxa-2019-pns.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 27 ago. 2021.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 09-29, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

VIEIRA, Islene da Silva. **Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no estado do Espírito Santo**. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa Editora, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Tradução de Cristina Antunes.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, p. 71-101, 2012.

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

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-64, jul./dez. 2019.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; Silva, Mônica Aparecida Souza da; Santos, Bruno Carvalho dos; Ribeiro, Eduardo Adão. Inclusão de alunos da educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? *In*: **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 5, e8972, p. 1-35, 2020.

VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a educação básica e a educação especial. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 351-360, maio/ago. 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

ANEXO A – Termo de Parceria

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE**

À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE DOMINGOS MARTINS

Prezados Senhores,

O grupo de pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES – CNPq) nos últimos anos tem se dedicado a estudos em que problematizam a formação continuada de professores e gestores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, especialmente em municípios da região sul e serrana do estado do Espírito Santo.

Atualmente, a pesquisa intitulada “Formação de profissionais da Educação e Pesquisa-Ação – Perspectivas e Práticas para a Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial”, objetiva analisar/colaborar com os processos de formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino) pela via pesquisa-ação. Apresentamos a V. Sa. a proposta de parceria com a rede municipal de Domingos Martins com vistas a garantir a realização de um estudo pela via da pesquisa-formação, como parte da pesquisa mencionada.

Segue anexo, o termo de estabelecimento de parceria relativo ao estudo intitulado: Formação de profissionais da Educação e Pesquisa-Ação – Perspectivas e Práticas para a Educabilidade das Pessoas Público-Alvo da Educação Especial.

Vitória, 24 de junho de 2021.

A handwritten signature in blue ink is located at the bottom right of the page. The signature is written over a horizontal line and appears to be the name of the representative of the UFES.

- Acompanhar / colaborar com a constituição de grupos de estudo-reflexão numa perspectiva colaborativo-crítica, com professores e pedagogos que atuem em diferentes níveis e modalidades da educação com vistas ao aprofundamento da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial;
- Colaborar com construção de práticas pedagógicas na escola comum a fim de efetivar os processos de ensino e de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial;

2.4 JUSTIFICATIVA

No contexto de debates acerca das políticas nacionais de Educação Especial no Brasil, observa-se que muitos dos estudos realizados têm focalizado as políticas educacionais para os alunos público-alvo da Educação Especial, em várias localidades brasileiras, o que não é diferente no Estado do Espírito Santo.

No cenário capixaba, as pesquisas colaborativas, ou seja, a colaboração entre pesquisadores, alunos da pós-graduação e da iniciação científica, professores e gestores de redes públicas de ensino têm se constituído como uma das vertentes teórico-metodológicas mais adotadas para compreender e analisar os processos formativos de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. São estudos que evidenciam a responsabilidade social da universidade e a reflexão crítica sobre os conhecimentos locais (ALMEIDA, 2016; 2014; PANTALEÃO, 2009; JESUS, 2012; JESUS, ALMEIDA, 2014), dentre outros.

É assim que vemos a pertinência de assumirmos uma postura investigativa colaborativo-crítica, colocando os gestores como autores do processo de pesquisa-formação. Busca, portanto, problematizar com os gestores seu lugar na atual política de Educação e Educação Especial, assumindo para isso a *autorreflexão crítica-colaborativa* (HABERMAS, 1987) como cerne do processo de construção de propostas de formação e colaborar no processo de materialização.

Além disso, evidencia-se a necessidade de investigar as políticas em ação, como aponta o estudo coordenado por Bueno et al. (2003), buscando captar a dinâmica e os movimentos construídos pelos gestores. Pretendemos, assim, produzir conhecimentos sobre os modos de pensar a formação de profissionais da educação na perspectiva inclusiva, tendo a pesquisa-ação como proposta para abordar a modalidade não-presencial.



Desse modo, pretendemos reiterar o lugar da Universidade Federal do Espírito Santo enquanto *lócus* da produção de conhecimento científico e, sobretudo, afirmar seu papel político em assumir a colaboração técnico-científica com as secretarias municipais e Estadual, considerando ser a única universidade pública nesse Estado.

2.5 METODOLOGIA

A proposição de um trabalho de pesquisa que pressupõe o diálogo, postura reflexiva (com discussão epistemológica), compreensão da relação EU/OUTRO, em seu caráter dinâmico, marcado por acordos e conflitos, característicos das relações humanas, nos coloca a responsabilidade e exigência de escolha de um referencial teórico-metodológico condizente com essa perspectiva. Assim, assume-se então como referencial teórico-metodológico a *pesquisa-ação colaborativo-crítica*, sustentada pelos pressupostos da teoria do agir comunicativo.

A pesquisa-ação se apresenta como abordagem teórico-metodológica uma vez que, em um processo de formação e autoformação, pela via da pesquisa, requer dos envolvidos o comprometimento com a própria realidade e, ao mesmo tempo, imprime a necessidade de busca e construção do conhecimento, o que demanda de todos atitude de ator/autores de sua própria prática, comprometendo-se com a mudança.

Assim, ao utilizar a pesquisa-ação como abordagem teórico-metodológica na formação de professores, espera-se que, a partir da reflexão crítica e sistemática, decorram movimentos colaborativos na escola, propiciando a elaboração de projetos comuns, mudanças (de pensamento e de ação) e, conseqüentemente, a emancipação dos profissionais.

- **Sujeitos da pesquisa**

Fundamentados nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisadores e atores do contexto educativo. Nesse sentido, a pesquisa implicará a participação de **gestores, professores, pedagogos e auxiliares de AEE da Rede Municipal de Educação de Domingos Martins, professores e alunos da graduação e pós-graduação da UFES e colaboradores da pesquisa.**



Ressalta-se que uma mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-UFES) estará desenvolvendo sua pesquisa no município, acompanhando e colaborando com as ações de formação continuada desenvolvidas pelo Centro de Referência das Ações Inclusivas. Assim, para essa pesquisa, os profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esportes, que integram equipes no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Esportes, estarão reunidos nos grupos de estudo-reflexão para discutir/compreender as concepções, demandas e processos formativos em relação à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, e a pesquisadora participará colaborando com todo o processo. E terá o direito de recusar a participação, se assim julgar conveniente. Todos os encontros dos grupos serão fotografados e gravados, após a obtenção do consentimento dos participantes, e posteriormente transcritos. As imagens poderão ser utilizadas em slides e em material impresso, para possível apresentação de trabalhos e eventuais publicações para divulgação da pesquisa, após obtenção do seu consentimento. Aos participantes da pesquisa ficam assegurados a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas nos grupos e nos documentos, bem como a proteção da imagem e a sua não estigmatização. As informações usadas não trarão prejuízo às pessoas e/ou às comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

- **Fases do estudo e extensão**

Destacamos aqui os momentos/fases da pesquisa de modo específico na rede municipal de Domingos Martins. Ressalta-se que tais momentos não são lineares e, por vezes, se entrelaçam durante o processo investigativo.

- **1º momento: Levantamento e análise da produção científica**

- Trata-se de levantamento de dados e compreensão das produções científicas relativas à pesquisa-ação e a formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e temáticas correlatas.
- Em diferentes grupos (na UFES e na Secretaria de Educação) realizaremos encontros para estudo, aprofundamento e compreensão da pesquisa-ação e formação de profissionais da educação na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

- **2º momento: Diálogos em contextos**



Realização de espaços discursivos e grupos de escuta com professores da classe comum, professores de Educação Especial, pedagogos, diretores e técnicos da SECEDU para diálogo acerca das demandas que emergem do contexto das escolas municipais quanto ao processo de inclusão dos alunos PAEE.

3º momento: Grupos de estudo-reflexão

A partir do segundo semestre de 2020 (com previsão para até dezembro de 2020) organizaremos em parceria com o município:

- Grupo de estudo-reflexão com os gestores da Educação Especial;
- Grupos de estudo-reflexão na Rede Municipal;
- Grupo de estudo-reflexão UFES-REDES.

4º momento: Organização de Seminário Municipal

Finalização do processo formativo do ano de 2020 e exposição das propostas de trabalho geradas a partir dos grupos de estudo-reflexão com professores, pedagogos e auxiliares de AEE.

2.6 PERÍODO DE EXECUÇÃO

De 2019 a 2020.

2.7 COORDENAÇÃO

Profa. Dra. Mariangela Lima de Almeida

2.8 PARTICIPANTES DO PROJETO ENVOLVIDOS NA PARCERIA COM A REDE MUNICIPAL DE DOMINGOS MARTINS

A. DOCENTES			
NOME	CENTRO/ DEPARTAMENTO	FUNÇÃO	CPF
Mariangela Lima de Almeida	C.E. /Departamento de Educação, Política e Sociedade	Coordenadora da Pesquisa	045.622.787-30

B. DISCENTES		
NOME	CURSO / CENTRO	FUNÇÃO

Islene Silva Vieira	Pedagogia/Centro de Educação	Mestranda
Lucimara Gonçalves Barros Brito	Pedagogia/Centro de Educação	Mestranda
Alana Rangel Barreto Soave	Pedagogia/Centro de Educação	Mestranda
Rafael Carlos Queiroz	Pedagogia/Centro de Educação	Mestrando
Allana Ladislau	Pedagogia/Centro de Educação	Bolsista de IC
Letícia Soares Fernandes	Pedagogia/Centro de Educação	Bolsista de IC

C. PESQUISADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOMINGOS MARTINS		
NOME	ENTIDADE	CPF
Gilsara Astori	Secretaria Municipal de Educação e Esportes	84407620706
Patrick Kuster	Secretaria Municipal de Educação e Esportes	10271349719
D. PESQUISADORES-COLABORADORES EXTERNOS		
NOME	ENTIDADE	CPF
Douglas Christian Ferrari		
Marileide Gonçalves França	CCAE/ Departamento de Medicina Veterinária	095.210.827-55

3 ATRIBUIÇÕES DAS PARTES:

Nos termos dessa parceria, compete a equipe de **pesquisa da universidade**:

- Acompanhamento e colaboração em todo o processo de construção da proposta de formação continuada no que tange às ações de pesquisa e extensão do Grufopees;
- Colaboração pela via da mediação de doutores, mestres, mestrandos e graduandos nos grupos de estudo-reflexão.
- Participação da coordenadora e outros membros do Grufopees em momentos formativos (definidos previamente).
- Assessoria colaborativa no planejamento da pesquisa-formação ao município participante do projeto de pesquisa e extensão em momentos previamente definidos na UFES e ambientes virtuais.
- Co-autoria para publicações em capítulos de livros, periódicos e artigos para apresentação em eventos.

- Garantir a publicização da parceria estabelecida junto à administração municipal de em todos os textos produzidos em decorrência da investigação realizada.
- Organizar os processos junto às instâncias da Universidade: CE, PRPPG e PROEX.
- Acompanhar e avaliar os projetos, bem como organizar e submeter os relatórios parciais e final junto às instâncias da UFES, de acordo com os prazos da PROEX e PRPPG.
- Solicitar a PROEX, com base nas planilhas repassadas pelos municípios, os certificados de todos os envolvidos no projeto e curso de extensão.
- Garantir espaço físico e materiais para os encontros promovidos na UFES.
- Incentivar e propiciar aos participantes da pesquisa e extensão participação em diferentes eventos científicos promovidos pelos GRUFOPEES e outros grupos de pesquisa da UFES e outras Universidades.
- Garantir a organização dos grupos de estudos e eventos promovidos na UFES.

Nos termos de Parceria, cabe à Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins/ES:

- Possibilitar à equipe de pesquisa de documentos, legislações, relatórios municipais que versam sobre: formação e atuação dos profissionais da educação, bem como, políticas e financiamento da Educação Especial;
- Possibilitar o acesso da equipe de pesquisa a documentos que permitam identificar as ações articuladas intersetoriais e entre secretarias municipais;
- Possibilitar aos gestores da Secretaria de Educação a participação nas reuniões e grupos de estudos na UFES;
- Garantir condições objetivas para participação dos profissionais da Rede Municipal de Domingos Martins no processo de pesquisa-formação (reuniões do grupo de pesquisa, grupos de estudos, planejamentos, seminários) tal como: autorização para participação;
- Organizar autorizações junto às instâncias da Rede Municipal de Ensino;
- Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas no município.
- Elaborar relatórios parciais e final referentes às atividades desenvolvidas no município e repassá-las a coordenação e secretaria do Grufopees no prazo definido;
- Elaborar e enviar a secretaria do Grufopees as planilhas com dados dos participantes de cada atividade para devida solicitação dos certificados de todos os envolvidos no projeto e curso de extensão.



- Garantir espaço físico e materiais para os encontros promovidos no município;
- Garantir a organização dos grupos de estudos e eventos promovidos no município.

4 INFRAESTRUTURA E APOIO TÉCNICO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Na UFES contamos com o Núcleo de ensino pesquisa e extensão em Educação Especial (NEESP) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) para apoio e assessoramento às ações de extensão e do grupo de pesquisa de Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPEES) vinculado ao Centro de Educação-UFES.

Adenilde Stein Silva

Secretária Municipal de Educação e Esporte


Maria Cristina Krohling Mayer
PMDM - Mat.: Nº 13.555

Secretária Municipal de
Educação e Esporte - Interina

APÊNDICE A – Relação de produções científicas sobre gestão dos sistemas educacionais de ensino

Quadro 11 – Produções científicas sobre gestão dos sistemas educacionais de ensino

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	NATUREZA	LOCAL PUBLICAÇÃO
2006	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar	MICHELS, Maria Helena.	Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC	Artigo	Revista Brasileira de Educação
2007	Políticas e gestão da Educação básica no Brasil: Limites e Perspectivas	DOURADO, Luiz Fernandes.	Universidade Federal do Goiás- UFG	Artigo	Revista Educação e Sociedade
2010	Federalismo Cooperativo Brasileiro: Implicações na gestão da Educação Municipal	COSTA, Jean Mário Araújo.	Universidade Federal da Bahia-UFBA	Artigo	Jornal de Políticas Educacionais
		CUNHA, Maria Couto.			
		ARAÚJO, Rosimeire Baraúna M. de.			
2014	Gestão Pública da Educação Especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas: O caso do Brasil	AMÉRICO, Bruno Luiz;	Universidade Federal do Paraná-UFPR e Universidade Estadual de Maringá	Artigo	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais
		CARNIEL, Fagner.			
		TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch.			
2014	Gestão dos Recursos voltados à Educação Especial em município brasileiro (2008-2014)	PRIETO, Rosângela Gavioli.	Universidade de São Paulo-USP e Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	Artigo	Revista Educação em Revista
		FRANÇA, Marileide Gonçalves.			
2014	Política municipal de Educação Especial de Campinas no período de 2005 a 2012	SOTERO, Mariana da Cunha.	Universidade de São Paulo-USP	Dissertação	Site Faculdade de Educação-USP
2015	Formação Continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar	JESUS, Denise Meyrelles.	Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	Artigo	Revista Education Policy Analysis
		PANTALEÃO, Edson.			

		ALMEIDA, Mariangela Lima.			
2015	Gestão da Educação Especial na diretoria de ensino região Santos	QUINTAIROS, Matilde Perez.	Universidade Católica de Santos-UNISANTOS	Dissertação	Site UNISANTOS
2015	A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá-AP: Concepções e desafios	BARLETA, Ilma Andrade.	Universidade Federal do Pará-UFPA	Tese	Repositório UFPA
2016	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	ROCHA, Louize Mari da.	Universidade Federal do Paraná- UFPR	Dissertação	Repositório UFPR
2016	Políticas de inclusão escolar na perspectiva de setores de Educação Especial de três municípios capixabas	SOBRINHO, Reginaldo Célio.	Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	Artigo	Revista Interfaces da Educação
		PANTALEÃO, Edson.			
		JESUS, Denise Meyrelles de.			
2018	Organização dos serviços da Educação Especial: Um estudo dos planos municipais de educação	NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do.	Universidade Estadual Paulista- UNESP	Dissertação	Site FCL/UNESP
2018	As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar	ALMEIDA, Mariangela Lima de.	Universidade Federal do Espírito Santo	Artigo	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
		BENTO, Maria José Carvalho.			
		SILVA, Nazareth Vidal da.			
2018	A gestão escolar e a educação inclusiva: Análise da produção científica na área da educação especial	NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do.	Universidade Estadual Paulista-UNESP.	Artigo	Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación
		PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo.			

		GIROTO, Claudia Regina Mosca.			
2019	O plano de ações articuladas e suas influências na gestão da educação municipal: Um estado de conhecimento	CICHELERO, Silvana Maria Tes.	Universidade Federal do Paraná-UFPR	Artigo	Jornal de Políticas Educacionais
		LUNARDI, Elisiani Machado.			
2019	A gestão de Educação Especial e a formação continuada da rede municipal de ensino de Marataízes: A pesquisa-ação em foco	VIDAL, Nazareth da Silva.	Universidade Federal do Espírito Santo-UFES	Dissertação	Site PPGEEDUC/UFES
2020	Planejamento e gestão educacional no Brasil: Hegemonia governamental e construção da autonomia local	FONSECA, Marília;	Universidade de Brasília-UNB;	Artigo	Revista Educar em Revista
		FERREIRA, Eliza Bartolozzi.	Universidade Federal do Espírito Santo-UFES;		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Formação Continuada e Pesquisa-Ação Crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios – desamarrar as vozes, dessonhar os sonhos**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Alana Rangel Barreto Soave**, sob a orientação da professora doutora Mariangela Lima de Almeida.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se pela **importância do tema proposto que versa sobre as políticas de formação continuada de gestores da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar** e pela **sua relevância social**, cujo objetivo consiste em colaborar nas questões que tangem ao acesso e à permanência de qualidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ao propormos a investigação das políticas de formação continuada do município de Domingos Martins-ES, em especial da equipe gestora do Centro de Referência de Educação Inclusiva no e/ou com os próprios gestores do município de Domingos Martins-ES, esperamos contribuir para o favorecimento da constituição de um sistema educacional inclusivo e, conseqüentemente, para a escolarização com qualidade dos sujeitos público-alvo da Educação Especial em seu município e no país.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

A referida pesquisa visa analisar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto na constituição de movimentos de formação continuada dos gestores públicos do município de Domingos Martins-ES pela via da autorreflexão crítica. Embasados no objetivo supracitado, os objetivos específicos com os quais este estudo foi delineado são estes: refletir de que maneira foram constituídas as estratégias de ação para a aproximação com o campo de investigação e o estabelecimento de vínculos entre os pesquisadores acadêmicos e os pesquisadores do contexto; identificar e compreender quais são as demandas de formação em seus contextos de atuação pelos dois gestores do CREI, bem como dialogar sobre as perspectivas de formação que emergiram no percurso desta pesquisa-formação; analisar o processo de negociação das demandas com os desafios e as possibilidades que se apresentaram no percurso; conhecer, identificar e refletir as concepções de formação que orientam e sustentam as práticas dos gestores públicos da Secretaria Municipal de Educação e Esportes e do Centro de Pesquisa e Formação, considerando o planejamento da formação continuada destinada aos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES; colaborar na formação continuada dos gestores públicos de educação Especial do Centro de Referência em Educação Inclusiva e de profissionais da educação atuantes na rede municipal, pela via da constituição de grupos de estudo-reflexão em uma perspectiva colaborativo-crítica, no período da pandemia.

PROCEDIMENTOS

Para esta pesquisa, você, profissional da Secretaria Municipal de Educação e Esportes, que integra equipes no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Esportes, estará reunido nos espaços discursivos para discutir/compreender as concepções, demandas e processos formativos em relação à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisadora participará colaborando para todo o processo. Você terá o direito de recusar a participação, se assim julgar

conveniente. Todos os encontros dos grupos serão fotografados e gravados, após a obtenção do seu consentimento, e posteriormente transcritos. As imagens poderão ser utilizadas em *slides* e em material impresso, para possível apresentação de trabalhos e eventuais publicações para a divulgação da pesquisa, após a obtenção do seu consentimento. Aos participantes da pesquisa ficam asseguradas a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas nos grupos e nos documentos, bem como a proteção da imagem e a sua não estigmatização. As informações usadas não trarão prejuízo às pessoas e/ou às comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Serão realizados quatro grupos focais com, aproximadamente, quatro horas de duração cada um, um em cada mês, em data e horário previamente agendados com você e o gestor/profissional da educação, alternados com os grupos de estudo-reflexão no mesmo período e duração. Os encontros dos grupos serão fotografados e gravados, para posterior transcrição e produção de demais materiais, estando você ciente desse procedimento.

RISCOS E DESCONFORTOS

Bom dia! Seu artigo está com espaçamento simples. Fique tranquila, que não vou alterar. Entretanto, para o critério de cobrança, consideramos trabalhos com o espaçamento entrelinhas 1,5cm. Assim, vou salvar em outra pasta, para o devido levantamento. Reitero que lhe devolvarei como recebi com espaçamento simples. Quando recebo um trabalho com espaçamento duplo, também o salvo em outra pasta e transponho para o espaçamento entrelinhas 1,5cm, obedecendo ao critério de cobrança.

O desenvolvimento da pesquisa tem risco de intensidade baixa, podendo ocorrer em âmbito individual, como algum desconforto ou evocar sentimentos e lembranças desagradáveis no decorrer do encontro do grupo focal e demais momentos formativos, ou planejamento que impeça o participante (sujeito da pesquisa) de dar continuidade ao processo. Caso algumas dessas possibilidades ocorram em qualquer momento, o participante poderá optar pela suspensão imediata nesse momento ou até mesmo de sua participação na pesquisa (ausentando-se em definitivo no grupo). No entanto, o grupo continuará com o desenvolvimento de suas ações, visto que é condição da pesquisa e proposta dela mesma a existência do grupo.

BENEFÍCIOS

A pesquisa possibilitará como benefício aos profissionais (gestores, diretores, professores e pedagogos) da rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES por favorecer outra forma de conceber e potencializar as formações, o que poderá romper com perspectivas antigos. Consideramos a potência de cada um desses profissionais nos processos formativos, nos quais se almejam ações de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas para a Educação Especial. Ao final da pesquisa e aprovação da dissertação pela banca da Ufes/Vitória, uma cópia do documento será protocolada na Secretaria de Educação e Esportes de Domingos Martins-ES e uma apresentação dos resultados da pesquisa será agendada com os participantes.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, será solicitado aos profissionais habilitados do município em que a pesquisa será desenvolvida que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis riscos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.^(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.^(a) não mais será contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

Os pesquisadores comprometem-se a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação. Ademais, os dados coletados nos grupos focais serão gravados, transcritos e armazenados em arquivos digitais, para o acesso exclusivo da pesquisadora e de sua orientadora.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Você não terá nenhum ônus na participação desta pesquisa. No entanto, as suas despesas, quando necessárias, tais como transporte e alimentação, serão de sua responsabilidade.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

No caso de ocorrer algum dano, você poderá procurar a Defensoria Pública do Estado do Espírito Santo para a obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para o relato de algum problema, o(a) Sr.(^a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Alana Rangel Barreto Soave, pelo telefone (27)99980-4575, ou endereço: Av. Benjamin Vitório, 06, Ap. B-407, Marcílio de Noronha, Viana-ES, CEP. 29.135-563. O(A) Sr.(^a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes - *campus* Goiabeiras (CEP), por meio do telefone **(27)3145-9820** e/ou do *e-mail* cep.goiabeiras@gmail.com, que tem por missão salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e contribuir para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no social da comunidade. O CEP contribui, ainda, para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Atende no *campus* Ufes-Goiabeiras, na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) – Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória-ES, Brasil. CEP 29075-910.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.
(ES), 10 de março de 2020.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **“Formação Continuada e Pesquisa-Ação Crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios- desamarrar as vozes, dessonhar os sonhos”**, eu, **Alana Rangel Barreto Soave**, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(ns) IV.3 e IV.4 (se pertinentes), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada

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

Neste momento inicial, aproveito para dialogar com os gestores, desde nossas interlocuções até então, sobre quais foram o objetivo geral e os específicos que se delinearam com suas demandas expressas. Após isso, apresentar-lhes-ei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o fato de estarmos submetendo o projeto ao Conselho de Ética da universidade. Prosseguindo, informo que o objetivo da realização da entrevista é compreender o contexto no qual imergiremos no processo da pesquisa, pela via do levantamento da história da Educação Especial no município de Domingos Martins-ES, da constituição e composição do Centro de Referência de Educação Inclusiva, da configuração da equipe profissional que atua na Educação Especial/Inclusiva na rede municipal, entre outros aspectos que nos auxiliem a ter um panorama sobre o contexto local. Por fim, esclareço que a entrevista será gravada e posteriormente transcrita para fins de utilização dos dados na pesquisa e peço permissão para iniciar a entrevista.

Bloco 1: A formação inicial e continuada dos gestores e sua implicação com a educação

- 1) Primeiramente, qual é o cargo ocupado por vocês na Secretaria Municipal de Educação e Esportes?
- 2) Gostaria que me relatassem um pouco sobre a formação inicial e continuada de vocês, bem como o percurso profissional de vocês (qual graduação cursaram, têm pós-graduação, entre outros).
- 3) Em que momento, qual aspecto os levou a se interessarem pela Educação Especial?

- 4) Como receberam o convite para ser gestor da Educação Especial e compor a equipe?
- 5) Qual é o maior desafio/dificuldade encontrada por vocês hoje na gestão da Educação Especial?
- 6) Se pudessem definir quais conhecimentos são imprescindíveis para atuar como gestores da Educação Especial, quais elencariam?
- 7) Em que medida vocês avaliam que as formações inicial e continuada os auxiliou/auxilia para o cumprimento das atribuições na gestão?

Bloco 2: A história da Educação Especial no município de Domingos Martins-ES

- 1) Vocês poderiam nos contar o que conhecem sobre a história da Educação Especial no seu município? Como ela começou? Como as mudanças foram ocorrendo?
- 2) Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais nessa trajetória histórica? Como ocorreu essa participação?
- 3) Quando surgiram as instituições especializadas em seu município?
- 4) Qual foi a trajetória da chegada dos alunos público-alvo da Educação Especial às escolas comuns? Houve a presença dos tipos de serviço de apoio de Educação Especial nesta transição (classe especial, sala de recursos, sala de recursos multifuncional, itinerância, outros)?
- 5) Atualmente, quais são os tipos de atendimento? Com quais profissionais a rede é composta para atender os alunos PAEE? Em quantos são?
- 6) Contem-nos sobre a história do Centro de Referência de Educação Inclusiva e sua atual configuração.

Bloco 3: Processos formativos na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva no município

- 1) Atualmente, quantos alunos são atendidos pela Educação Especial no município?
- 2) A todos é garantido o atendimento educacional especializado no contraturno? Caso ocorra no mesmo turno, como se dá essa organização?
- 3) Tal serviço de apoio é ofertado somente pela escola comum? Há um local específico para essa oferta?

- 4) Relatem-nos como este processo de identificação dos estudantes público-alvo está ocorrendo no município.
- 5) O encaminhamento inicial é realizado por quem: pais, professor, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que o estudante possui alguma condição que precisa ser avaliada?
- 6) Existe um profissional ou equipes que avaliam/diagnosticam cada uma das condições apresentadas pelos estudantes? Quem são (profissão)? São esses profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes? Como isso ocorre?
- 7) Como é feito o processo de seleção para os profissionais que atuarão na modalidade de Educação Especial no município? Que tipo de formação é exigida?
- 8) Como se estrutura o trabalho pedagógico realizado com esses alunos? Baseia-se nas especificidades de cada um?

Bloco 4: O aluno PAEE no contexto da rede educacional municipal de Domingos Martins-ES

- 1) Nestes anos atuando na gestão da Educação Especial no município, vocês já participaram de uma formação ofertada em níveis municipal, estadual ou federal específica para esta função? Se sim, qual(is)?
- 2) Sobre a formação de professores, de quais processos de formações (programas do governo federal e do município) o seu município participou e/ou está participando? Falem um pouco sobre como ocorre esse processo (por exemplo: seleção de professores, critérios de seleção, tipo de curso, modalidade de ensino, objetivos).
- 3) O município teve oportunidade de participar do programa “Educar na Diversidade”? Como foi essa participação? Quais profissionais participaram dessa formação? Fale um pouco dessa experiência.
- 4) Em nível municipal, quais projetos de formação de professores na perspectiva da Educação Especial/Inclusiva foram ofertados aos professores da Educação Especial e do núcleo comum? Que concepção de formação permeia tais formações?
- 5) Há algum documento produzido em âmbito municipal que normatiza essas ações? Se sim, qual? Vocês poderiam disponibilizá-lo?

APÊNDICE D – Plano de formação



**PREFEITURA MUNICIPAL DE DOMINGOS MARTINS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTES**



PLANO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA 2020

Consideramos a formação continuada um espaço tempo de produção coletiva do conhecimento. Então, mais do que consumir conhecimentos elaborados por outros, entendemos que, pela formação continuada, nós mesmos, implicados na formação, também produzimos conhecimento.

Assim, assumimos os pressupostos da pesquisa-ação (BARBIER, 2007) e da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), tendo como princípios: a) a relação dialética entre teoria e prática; b) o professor como sujeito de conhecimento; c) a autorreflexão colaborativo-crítica; e d) a escuta sensível e o diálogo entre todos os envolvidos.

Tendo por objeto de formação a atividade docente, a prática pedagógica, os processos de escolarização dos quais participamos nos cotidianos escolares e tudo o que os comporta (política, financiamento, recursos...), o conhecimento do qual resulta não é alheio a nós e a nossos contextos de trabalho.

Dessa maneira, a formação continuada mostra-se como uma atividade necessariamente política em que, pela palavra partilhada, vamos enunciando, com criticidade e coletivamente, o que pensamos, o que fazemos, o que queremos, o que produzimos. Nesse sentido, a formação continuada em Educação Especial no município de Domingos Martins-ES acontece numa perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

A formação continuada em Educação Especial/Inclusiva é fomentada pelo Centro de Referência em Educação Inclusiva (Crei), vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins (Secedu), e pelo Grupo de Pesquisa de Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees), vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

TEMA GERAL

“Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”

OBJETIVOS

- Aprofundar pressupostos teóricos e epistemológicos que sustentam a pesquisa-ação e a formação de profissionais da educação com vistas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial por meio da autorreflexão organizada.
- Acompanhar (e colaborar para) a constituição de grupos de estudo-reflexão numa perspectiva colaborativo-crítica, com professores que atuem em diferentes níveis e modalidades da educação com vistas ao aprofundamento da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.
- Colaborar na construção de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para os processos de ensino e de aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial.

METODOLOGIA

Um processo de formação 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 da própria prática, comprometendo-se de maneira ética, política e estética.

Assumimos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação (BARBIER, 2007) e da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988). Assim, esperamos que, por meio da reflexão crítica e sistemática, decorram movimentos

colaborativos na escola, propiciando a elaboração de projetos comuns e mudanças (de pensamento e de ação) na perspectiva de uma educação inclusiva.

Um dos primeiros passos desse processo formativo foi realizar uma escuta sensível (BARBIER, 2007), por meio da qual os profissionais da educação, participantes da formação, evidenciaram questões referentes ao planejamento pedagógico, apontando necessidades de formação nesse contexto de trabalho remoto.

Assim, esse processo formativo compor-se-á pelo minicurso “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”, fomentado pelo Grufopees/Ufes e pelo Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”.

A formação culminará no Seminário Municipal de Educação Especial/Inclusiva 2020 “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: por uma educação do campo inclusiva” e na partilha de trabalhos realizados pelos profissionais da educação (trabalhos individuais ou coletivos) que foram suscitados na formação continuada em Educação Especial/Inclusiva 2020.

CULMINÂNCIA/APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

A formação continuada parte de uma situação problema real vivida pelos participantes da formação, isto é, parte da necessidade de estudo e diálogo a respeito do planejamento de atividades pedagógicas não presenciais no contexto de trabalho remoto.

Dessa forma, o curso da formação tem por temas de estudo e reflexão: “Ensino Colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia”; “Inclusão, Currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas”; “Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis”; “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”.

A formação culminará no Seminário Municipal de Educação Especial/Inclusiva 2020 “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: por uma educação do campo inclusiva”, que ocorrerá em dezembro de 2020, contando com um debate entre

professores pesquisadores na área da Educação Especial e da Educação do Campo.

Considerando o objetivo de colaborar na construção de práticas pedagógicas, a formação continuada culminará também, no Seminário Municipal de Educação Especial/Inclusiva 2020, com encontros de partilha e exposição de trabalhos inclusivos realizados no decorrer de 2020.

Buscando visibilizar a rica multiplicidade de experiências pedagógicas construídas no decorrer do ano, a exposição de trabalhos será uma atividade optativa da formação continuada e poderá ser realizada individualmente ou em grupo. A exposição das experiências ocorrerá por meio de plataformas virtuais.

Em outubro, por meio do “Google Forms”, abriremos inscrições dos participantes da formação em Educação Especial/Inclusiva interessados em partilhar/expor experiências/trabalhos pedagógicos construídos no decorrer de 2020. A experiência/trabalho pedagógico poderá ser:

- uma experiência de planejamento colaborativo;
- uma experiência de aula em multiníveis;
- uma sequência didática experimentada de maneira inclusiva;
- relato do como foi esse percurso de formação, fazendo destaques das reflexões e contribuições que foram importantes;
- escrita de uma carta contando as experiências de trabalho pelas quais passou no curso de 2020, podendo ser numa interlocução com as cartas I, II e III escritas pelo Crei no início do ano;
- produção de registros artísticos (cartuns, paródias, poemas, músicas...) que façam uma reflexão desse período, a propósito da educação e da educação especial;
- pesquisa com os pais/responsáveis e os próprios estudantes sobre esse período e a relação com a educação escolar;
- outros.

Conforme as inscrições efetuadas, faremos assessoramentos em outubro e novembro com os interessados, consensuando o que poderá ser exposto e quais

recursos serão usados, o tempo e o formato de exposição. Conforme o número de inscrições, poderemos organizar mais de um encontro de partilha exposição de trabalho. Os que optarem por não expor trabalhos, poderão participar dos encontros como ouvintes.

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) NO CONTEXTO DE PANDEMIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos anos anteriores, a formação continuada em Educação Especial/Inclusiva tinha por referência de estudo e reflexão o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Entendemos o PAEE como o ponto de articulação entre o trabalho cotidiano realizado nos contextos escolares e na formação continuada.

Entre outros meios, o PAEE nos ajuda a acessar o como a Educação Especial vai se institucionalizando na rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES, bem como nos ajuda a entender as necessidades de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva. Com isso, a elaboração do PAEE sempre foi considerada na composição da carga horária de formação em critérios diferenciais.

Ao entendermos que o PAEE foi concebido para ser realizado coletivamente e de maneira presencial, com o trabalho remoto em 2020, tivemos de repensar o uso do PAEE, enfocando o Plano Pedagógico (Seção 3) e a anexação dos registros das atividades pedagógicas desenvolvidas e devolvidas pelas famílias (conforme Portaria Normativa n.º 400/2020). Assim, o Plano Pedagógico (Seção 3) e as respectivas atividades pedagógicas comporão o PAEE e serão contados como carga horária de formação, seguindo o seguinte critério:

Quadro 12 – Plano pedagógico com as respectivas atividades

PAEE (Plano Pedagógico + Atividades Pedagógicas)	
Número de PAEE	Carga horária
1 a 2 PAEE	15 horas
3 a 5 PAEE	20 horas
Acima de 6 PAEE	25 horas

Fonte: Centro de Referência em Educação Inclusiva (2020).

APÊNDICE E – Cronograma e carga horária de formação

Quadro 13 – A Formação Continuada em Educação Especial/Inclusiva fica com a seguinte organização

CRONOGRAMA E CARGA HORÁRIA (CH)				
Datas	Modalidades	Temas/conhecimento	Objetivos	CH
23, 24, 25 e 26 de junho	Encontros remotos regionais (Aracê, Paraju, Melgaço e Sede) por meio do Google Meet	Trabalhamos/retomamos as Cartas (1, 2 e 3) escritas pelo Crei entre abril e junho de 2020 para os profissionais da educação da rede municipal, com reflexões e orientações de trabalho no contexto da pandemia.	Compreender, por meio da <i>escuta sensível</i> (BARBIER, 2007), questões referentes a demandas de formação em 2020.	5h
09, 16, 23 e 30 de julho	Minicurso “Currículo, práticas pedagógicas e trabalho colaborativo” por meio de lives no canal Grufopees/Ufes no YouTube e no Facebook	“Ensino Colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia”; “Inclusão, Currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas”; “Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis”; “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”.	Contribuir nos processos formativos, promovendo debates e aprofundamento de temáticas acerca do currículo, das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.	Certificação pelo Grufopees/Ufes
21 de agosto	Live pelo canal “Inclusive” (YOUTUBE).	“Práticas Pedagógicas Inclusivas e Ensino em Multiníveis” (Mariangela Lima de Almeida).	Promover debates e aprofundamento da temática, explorando reflexões coletivas com relação ao planejamento pedagógico de atividades remotas numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.	1h30
22 de julho	Grupo de estudo e reflexão por meio do Google Meet e com apresentação de slides. Mediado pela mestrand Alana Rangel (GRUFOPEES/UFES).	“Ensino Colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia”. Texto: VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para o apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente.	Promover debates e aprofundamento da temática, explorando reflexões coletivas com relação ao planejamento pedagógico de atividades remotas numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.	5h

		Interfaces da Educação , Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.		
26, 28 de agosto e 2 e 4 de setembro	Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” por meio de encontros regionais (Aracê, Paraju, Melgaço e Sede) e remotos pelo Google Meet. Encontros mediados pela Gilsara G. G. Astori (CREI) e pelo Patrick S. Kuster (CREI).	“Inclusão, Currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas”. Texto: VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Ines de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. Educação , Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 351-360, maio/ago. 2019.	Promover debates e aprofundamento da temática, explorando reflexões coletivas com relação ao planejamento pedagógico de atividades remotas numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.	5h
24, 25 de setembro e 1.º e 02 de outubro	Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” por meio de encontros regionais (Aracê, Paraju, Melgaço e Sede) e remotos pelo Google Meet. Encontros mediados pela professora Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (GRUFOPEES/UFES).	“Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis” Texto: ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ____; Ramos, Ines de Oliveira (org.). Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas . 1. ed. Curitiba: Appris, p. 71-101, 2012.	Promover debates e aprofundamento da temática, explorando reflexões coletivas com relação ao planejamento pedagógico de atividades remotas numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.	5h
10 e 12 de novembro	Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” por meio de encontros regionais (Aracê + Paraju; Sede + Melgaço) e remotos pelo Google Meet. Encontros mediados pelo professor Dr. Washington Cesar Shoití Nozu (UFGD).	“Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo” Texto: NOZU, Washington Cesar Shoití; SILVA, Mônica Aparecida Souza da; SANTOS, Bruno Carvalhos; Ribeiro, Eduardo Adão. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? In: Revista Brasileira de Educação do Campo . Tocantinópolis, v. 5, e8972, p. 1-35,	Promover debates e aprofundamento da temática, explorando reflexões coletivas com relação ao planejamento pedagógico de atividades remotas numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.	5h

		2020.		
Outubro e novembro	Elaboração e sistematização, individual ou em grupo, de trabalhos pedagógicos suscitados a partir do processo formativo, com encontros remotos de assessoramento.	Poderão ser (re)visitados os textos trabalhados na formação continuada em Educação Especial/Inclusiva 2020, bem como poderão ser explorados outros textos que foram intercessores importantes no processo do trabalho a ser apresentado.	Consensuar regras para apresentação; (re)visitar textos bases de referência; selecionar trabalho pedagógico construído no decorrer de 2020 para ser apresentado; elaborar e sistematizar a apresentação conforme regras consensuadas com ou sem recursos (<i>slides</i> , programas interativos...); elaborar um breve resumo do trabalho para ser disponibilizado aos ouvintes do encontro.	30h
Dezembro	Encontros remotos por meio do Google Meet.	Roteiro e resumo dos trabalhos a serem apresentados.	Expor/partilhar experiências pedagógicas. Faremos um limite de dez apresentações por encontro, estimando um máximo de 15 minutos por apresentação.	5h (cada encontro)
Dezembro	Seminário remoto por meio do canal “Centro de Pesquisa e Formação Domingos Martins” no YouTube com o professor Dr. Alexandro Braga Vieira (UFES), a professora Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (GRUFOPEES/UFES) e o professor doutor Valter Martins Giovedi (UFES).	“Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: por uma educação do campo inclusiva”.	Promover debates e aprofundamento da temática, explorando reflexões coletivas com relação ao planejamento pedagógico de atividades remotas numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.	2h30
Até 18 de dezembro de 2020			Entregar os PAEE pelo e-mail institucional do Crel: crei@domingosmartins.es.gov.br	15h (de 1 a 2 PAEEs); 20h (de 3 a 5 PAEE); 25h (acima de 6)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE E – Produto Educacional

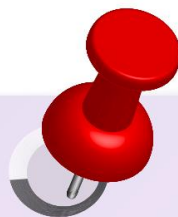
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO



PRODUTO EDUCACIONAL

O PROCESSO DE
COLABORAÇÃO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DE DOMINGOS
MARTINS/ES

ALANA RANGEL BARRETO SOAVE
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA



As primeiras linhas...

Por que escrevo

[...] Tentei, e continuo tentando, aprender a voar na escuridão, como os morcegos, nestes tempos sombrios.

Tentei, e continuo tentando, assumir minha incapacidade de ser objetivo, talvez porque me nego a me transformar em objeto, indiferente às paixões humanas.

Tentei, e continuo tentando, descobrir as mulheres e os homens animados pela vontade de justiça e pela vontade de beleza, além das fronteiras dos tempos e dos mapas, porque eles são meus compatriotas e meus contemporâneos, tenham nascido onde tenham nascido e tenham vivido quando tenham vivido.

Tentei, e continuo tentando, ser tão teimoso para continuar acreditando, apesar de todos os pesares, que nós, humaninhos, somos bastante malfeitos, mas não estamos terminados. E continuo acreditando, também, que o arco-íris humano tem mais cores e fulgores que o arco-íris celeste, mas estamos cegos, ou melhor, enceguecidos, por uma longa tradição mutiladora.

E em definitivo, resumindo, diria que escrevo tentando que sejamos mais fortes que o medo do erro e do castigo, na hora de escolher no eterno combate entre os indignos e os indignados.

Eduardo Galeano



INTRODUÇÃO OU AS PRIMEIRAS LINHAS: O MOTIVO PELO QUAL ESCRREVEMOS

A crônica eleita, do escritor Eduardo Galeano³⁴, para iniciar as primeiras linhas deste trabalho, exprime o nosso sentimento diante do cenário que se apresenta: vivemos tempos graves, sombrios e paradoxais. Nos atuais tempos da modernidade, somos espectadores de complexos avanços tecnológico-científicos e vemos, passivos, em frente às telas, que o homem mais rico do planeta viajou ao espaço³⁵ no mesmo período em que as maiores fortunas do mundo dispararam em meio à maior pandemia do século³⁶. Na mesma medida, acompanhamos a crescente degradação da qualidade de vida, com desigualdades econômico-sociais exorbitantes, o aumento significativo de pessoas em situação de insegurança alimentar³⁷, mudanças climáticas, declínio das democracias e direitos humanos vilipendiados.

Contudo, tal como Galeano, somos teimosos. Tentamos e continuaremos tentando, com outras mulheres e homens animados pela vontade de justiça, resistir. Por esse motivo, neste trabalho abordamos uma perspectiva crítica de formação continuada de gestores públicos e profissionais da educação que contribuam no processo de escolarização dos alunos público-alvo³⁸ da educação especial nas escolas comuns. Almejamos, assim, a assunção de sistemas educacionais inclusivos que promovam a emancipação e transformação social. Este percurso foi trilhado tendo por

³⁴ Eduardo Galeano (1940-2015) foi um escritor e jornalista uruguaio. É considerado um dos principais expoentes do Antiamericanismo e Anticapitalismo na América Latina no século XX. Dada a conjuntura histórica na qual o estudo que origina esta dissertação foi engendrado, a trajetória de vida de Galeano e a identificação da pesquisadora com a sua obra desde a adolescência, as crônicas do referido escritor estarão presentes ao longo de todo o trabalho. Foram eleitas, em especial, as registradas nas obras “O livro dos abraços”, esta considerada por críticos literários como uma das produções do escritor em que ele mais faz ecoar a voz dos amordaçados e estende um longo abraço aos resistentes-amaldiçoados pela economia, afugentados pela polícia, esquecidos pela cultura e “De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso”. Ambas retratam “uma história alternativa da América Latina contada pelo mestre da narrativa breve, numa síntese inspirada de seu imaginário”. Informações extraídas da página da Editora Antígona. Disponível em: <https://antigona.pt/products/o-livro-dos-abracos>. Acesso em: 04 ago. 2021.

³⁵ Notícia disponível em: PULICE, Carolina. Quanto custa viajar para o espaço, como fez o homem mais rico do mundo. **UOL**, 2021.

³⁶ Notícia disponível em: ARANDA, José Luis; PÉREZ, Gorka R. Pandemia faz as maiores fortunas do planeta dispararem. **El País**, Madrid, 2021.

³⁷ Notícia disponível em: CAMPOS, Ana Cristina. IBGE: insegurança alimentar grave atinge 10,3 milhões de brasileiros. **Agência Brasil**, 2020.

³⁸ Consideramos como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme sinalizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008).

perspectiva teórico-metodológica a pesquisa-ação colaborativo-crítica na acepção de Carr e Kemmis (1988) e a teoria social crítica de Habermas (2014).

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada em uma universidade pública e gratuita do maior país da América Latina – Brasil –, com seu passado colonial erigido, sobretudo, por processos de escravização e extermínio de povos originários. Uma nação que teve a instituição de uma República pautada pela criação de heróis nacionais que representavam a história contada pela ótica dos vencedores (BIGOSSO, 2018), jamais por aqueles que estão na fila quilométrica dos subalternos em condição *ad aeternum*, buscando um reconhecimento que parece nunca chegar. Assim, tal pesquisa visa, antes de tudo, versar sobre a busca por justiça social, dando ênfase à educação como um caminho e propondo-se a dialogar sobre a formação continuada de gestores públicos e profissionais da educação em uma perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo de Educação Especial (PAEE).

Uma justiça social que, entre outros aspectos, seja entendida no mesmo sentido, nos quais nos propõe Zeichner (2008); que incorpore vários aspectos do que tem sido referida como uma educação sociorreconstrucionista, multicultural, antirracista, anti-LGBTQfóbica, bilíngue e inclusiva, mas principalmente que se difere das demais tendências de formação de profissionais da educação “[...] em função de seu foco em ajudar a promover mudança social, econômica, política e educacional da sociedade” (ZEICHNER, 2008, p. 15). Nessa perspectiva, este trabalho aborda as questões das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e seu direito à educação – ou, em um longo período histórico, a supressão/negação desse direito tão caro – por meio da formação continuada de gestores públicos, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica conforme proposta por Carr e Kemmis (1988) e pela ótica da teoria social crítica postulada por Habermas (2014).

A pesquisa que originou este trabalho, intitulada "Formação continuada e Pesquisa-ação crítica: das vontades individuais aos consensos provisórios", cuja autora é Alana Rangel Barreto Soave, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mariangela Lima de

Almeida, teve como objetivo geral analisar o processo de colaboração entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto na constituição de movimentos de formação continuada dos gestores públicos do município de Domingos Martins/ES pela via da autorreflexão crítica.

Com base no objetivo supracitado, arrolamos os objetivos específicos com os quais este estudo foi delineado:

- a) Refletir de que maneira foram constituídas as estratégias de ação para a aproximação com o campo de investigação e o estabelecimento de vínculos entre os pesquisadores acadêmicos e os pesquisadores do contexto.
- b) Compreender quais são as demandas de formação em seus contextos de atuação pelos dois gestores do CREI, bem como dialogar sobre as perspectivas de formação que emergiram no percurso dessa pesquisa-formação.
- c) Analisar o processo de negociação das demandas com os desafios e as possibilidades que se apresentaram no percurso.
- d) Refletir sobre as concepções de formação que orientam e sustentam as práticas dos gestores públicos da Secretaria Municipal de Educação e Esportes e do Centro de Pesquisa e Formação, considerando o planejamento da formação continuada destinada aos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES.
- e) Colaborar na formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial do Centro de Referência em Educação Inclusiva e de profissionais da educação atuantes na rede municipal, pela via da constituição de grupos de estudo-reflexão em uma perspectiva colaborativo-crítica no período da pandemia.

Dessarte, com base nos movimentos disparados neste estudo pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, emergiu o produto desta investigação, qual seja: o processo de formação continuada construído com os gestores e professores de Educação Especial ante as vivências experienciadas nos e/ou com base nos grupos de estudo-reflexão. Sendo assim, como contribuição concreta deste estudo e, por conseguinte, como produto, tivemos o processo de colaboração na formação

continuada para os profissionais que atuam na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva pertencentes à rede municipal, fruto da parceria instituída entre o Grufopees/Ufes e a Secedu de Domingos Martins. Cabe ressaltar que tal colaboração no planejamento e efetivação da formação continuada foi um desejo expresso pelos gestores pesquisadores do Crei.

Assim, em se tratando do registro de uma produção de conhecimento constituída com os próprios profissionais da educação, e não sobre eles, esteve em consonância com o que preconiza a teoria social crítica de Habermas (1987). Portanto, foi construído com base em interesses e intencionalidades surgidos dos cotidianos e das necessidades desses profissionais, devidamente configurados pelas condições históricas e sociais do contexto educacional em que eles estão imersos, em uma busca pela superação do paradigma cientificista do conhecimento científico.

Ao partirmos desse panorama, podemos afirmar que tal produto se constituiu com o que Gamboa (2013) intitula como inovação educativa, haja vista que, além de alicerçar-se em uma abordagem crítica de produção de conhecimento, visou favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a prática e a busca incessante de novas/outras respostas para os problemas que eventualmente surjam no exercício da profissão dos profissionais da educação, não somente no período da realização da pesquisa, tornando-se algo inerente à sua atuação.



AS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS PARA O ESTUDO

Ao visarmos subsidiar teórica e metodologicamente a pesquisa que originou esta dissertação, recorreremos aos postulados elaborados pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas. Nesse sentido, buscamos estabelecer um diálogo de aproximação com a teoria social crítica habermasiana e com alguns conceitos que compõem a sua vasta obra que nortearam a constituição de nossa dissertação, em especial por se entrelaçarem à metodologia adotada, a saber: Racionalidade Técnica, Racionalidade Comunicativa, Agir Instrumental e Agir Comunicativo.

A teoria crítico-social de Habermas (2012, 2013, 2014) erige-se em uma contundente crítica aos modelos de racionalidade que passaram a vigorar em todas as esferas da vida contemporânea. Isso porque, com o advento da modernidade, o modo positivista de conceber a produção da ciência e as técnicas padronizadas utilizadas nessa hegemônica forma de produzir conhecimento foi transposto para o contexto social, impregnando consideravelmente as interações e relações estabelecidas no âmbito prático da vida cotidiana e nelas interferindo. Com isso, o progresso técnico-científico foi avançando paulatinamente sobre os comportamentos dos sujeitos e implicitamente sobre a formação de uma consciência tecnocrática.

A respeito dessa crença positivista em uma unidade lógica e metodológica das ciências naturais e sociais, Habermas (1987, p. 26-27) assim pontua:

A teoria da Ciência, que desde meados do século XIX adota a herança da teoria do conhecimento, é uma metodologia acionada pela autocompreensão cientificista das ciências. 'Cientificismo' significa a fé da ciência nela mesma, a saber, a convicção de que não mais podemos entender ciência como *uma* forma possível de conhecimento, mas que este deva se identificar com aquela. O positivismo, posto em cena por Comte, serve-se dos elementos da tradição tanto empirista quanto racionalista para solidificar *a posteriori*, em vez de refletir, a fé da ciência em sua validade exclusiva, clarificando a estrutura das ciências com base nesta fé. O positivismo moderno levou a cabo essa tarefa com uma sutilidade digna de registro e com um sucesso que não pode ser contestado.

Desse modo, o teórico acredita que essa “fé da ciência em si mesma”, a qual, considerando as diversas formas de saber somente de acordo com as regras do conhecimento científico-naturalista, inviabiliza que tal conhecimento científico seja enxergado como mais uma forma de conhecer entre tantas outras maneiras possíveis (CARR; KEMMIS, 1988).

Esse conceito encontra-se intrinsecamente relacionado ao agir instrumental. De acordo com Habermas (1990), esse agir é pautado na crença de que a emancipação das coerções sociais presentes na história viria por meio de um controle científico sobre os outros sociais, da mesma forma e com os meios pelos quais conseguimos controlar e superar as condições naturais ante esse movimento científico.

Partindo da premissa de que, dada a diversidade e heterogeneidade humana, os diferentes conhecimentos emergem de diferentes interesses, Habermas refuta os princípios de aplicabilidade da lógica de uma suposta neutralidade e objetividade científica, de forma que questiona a pretensão da ciência de estabelecimento de normas para julgar todos e quaisquer tipos de saberes. Com base nessas considerações inquietantes, cabe-nos uma indagação: Afinal, de que maneira Habermas concebe o conhecimento? Encontramos, assim, em Carr e Kemmis (1988, p. 147), pistas que nos guiam a refletir sobre o fato de que

[...] o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas; pelo contrário, se constitui sempre com base em interesses que têm se desenvolvido a partir das necessidades naturais da espécie humana e que têm sido configurados pelas condições históricas e sociais.

Assim, é possível afirmar, então, que, na perspectiva habermasiana, o saber é resultado da atividade humana motivada por necessidades naturais e interesses. Essa forma de concepção de conhecimento torna-se extremamente interessante, ao considerarmos que tais saberes são precedentes em qualquer ato cognitivo e, portanto, “[...] constituem os modos possíveis de pensamento, por meio dos quais a realidade pode ser constituída e exercida” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 147).

Com isso, contrapõe-se à ideia de uma relação dicotômica entre conhecimento e interesse e, por conseguinte, entre teoria e prática, as quais se encontram

imbricadas e não podem existir ou ser consideradas de maneira isolada. Sendo assim, na teoria social crítica, a relação entre teoria e *práxis* ascende a uma posição privilegiada, na condição de constituir-se como um princípio determinante.

É importante salientar que, apesar de a discussão acerca desse tema já ocorrer entre os teóricos adeptos à teoria crítica, Habermas, ao debruçar-se sobre ela, procurou não apenas realizar um diagnóstico do tempo vivido e apreender criticamente a realidade social. Sua valiosa contribuição à ciência crítica consiste no fato de ele se interessar, para além da análise, por compreender como as contradições sociais diagnosticadas pela via desse exame podem ser superadas pelo prisma da prática. Em linhas gerais, efetuou “a crítica sobre a ciência crítica”. Assim, concordamos com o entendimento de Rosa (2003), quando a autora assinala:

Para Habermas, a ciência social crítica é aquela que vai além da crítica, abarcando a *práxis crítica*, isto é, **uma forma de prática em que a ‘ilustração’ dos agentes tenha sua consequência direta em uma ação social transformadora**. Isto requer a integração da teoria e da prática em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e de luta política desenvolvida por grupos com o objetivo de sua própria emancipação (ROSA, 2003, p. 51, grifo nosso).

Dessa maneira, enquanto a ciência social crítica assume por preceito a *práxis* como via para o alcance da emancipação e de uma transformação social, as ciências naturais reduzem-na a um tipo de racionalidade instrumental. Isso significa dizer, segundo Habermas, que há implícita uma lógica de razão atrofiada, simplista, que privilegia a ação individual em detrimento de ações coletivas, com relações estratificadas, pelas quais os indivíduos privilegiam os próprios interesses, de forma que os contextos práticos de vida sejam paulatinamente engessados por formas instrumentais de racionalidade (ALMEIDA, 2010).

Como intento de superação dessa realidade, Habermas (2012) advoga pela assunção de outra racionalidade que, partindo da *práxis* e do diálogo entre os sujeitos nela inseridos, leve a processos reflexivos sistemáticos sobre a prática, qual seja: a racionalidade comunicativa, que instituiu “[...] a passagem de uma razão centrada na consciência para uma razão centrada na comunicação” (ALMEIDA,

2010, p. 36) e, por conseguinte, a concepção de um sujeito processual e comunicativo. Dessa forma

A racionalidade comunicativa possui conotações que, em última instância, remonta à experiência central da capacidade de concordar sem coações e gerar consensos com base em uma fala argumentativa em que os diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a um conjunto de convicções racionalmente motivado, se asseguram por sua vez, de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (HABERMAS, 1987, p. 27, *apud* ALMEIDA, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, Habermas (1990, p. 130, grifo do autor) conceitua o agir comunicativo como

[...] uma atividade que visa a um fim. Porém, aqui se *interrompe* a teleologia dos planos individuais de ação e das operações realizadoras, através do mecanismo de entendimento, que é o coordenador da ação. O 'engate' comunicativo através de atos ilocucionários, realizados sem nenhuma reserva, submete as orientações e o desenrolar das ações- talhadas, inicialmente, de modo egocêntrico, conforme o respectivo ator- às limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente. O *telos* que habita nas estruturas linguísticas força aquele que age comunicativamente a uma mudança de perspectiva; esta se manifesta a necessidade de passar do enfoque objetivador daquele que age orientado pelo sucesso, isto é, daquele que quer *conseguir* algo no mundo, para o enfoque performativo de um falante que deseja *entender-se* com uma segunda pessoa sobre algo.

Podemos afirmar, portanto, que, sobre a estrutura intersubjetiva da linguagem, Habermas alicerça sua teoria da racionalidade. Pretende, assim, fornecer critérios para que os atores sociais envolvidos na interação tomem decisões racionais, não arbitrárias, sobre as questões efetivamente importantes no que diz respeito à vida em sociedade. Nesse sentido, acredita que um grau de consenso satisfatório só ocorrerá mediante a realização de uma ação comunicativa adjetivada com todas as características supracitadas (ARAGÃO, 2002).

Givigi, Alcântara e Ralin (2018) ponderam que Habermas [...] “propõe um salto paradigmático ao abandonar o paradigma da consciência e assumir um paradigma da comunicação” (GIVIGI; ALCÂNTARA; RALIN, 2018, p. 371). Tal salto reside no fato do estabelecimento de uma relação intersubjetiva em que os sujeitos falam, atuam, assumem a busca do entendimento entre si quando se referem a algo que

lhes é comum, em uma relação de horizontalidade. Na teoria habermasiana, esse consenso é denominado como entendimento mútuo. A esse respeito, Habermas (1990) pondera que

[...] em qualquer processo de entendimento [...] todos os atores apoiam-se no ponto de referência comum: o de um consenso possível, mesmo que este ponto de referência seja esboçado a partir do respectivo contexto individual, porque ideias tais como verdade, racionalidade ou justificação, desempenham a mesma função gramatical em toda a comunidade linguística, mesmo que venham ser interpretadas diferentemente e aplicadas de acordo com critérios distintos (HABERMAS, 1990, p. 175).

Portanto, contrasta com a concepção de sujeito sob a ótica da racionalidade técnico-instrumental, como um sujeito solitário, individual, que se relaciona com algo no mundo objetivo que sempre pode ser manipulado, representado e mensurado (GIVIGI; ALCÂNTARA; RALIN, 2018):

[...] Esses atores comunicativos agem de acordo com uma linguagem natural, mediante interpretações que são culturalmente apreendidas, referindo-se a algo simultaneamente alocado num mundo objetivo, num mundo social comum e no mundo subjetivo. Logo, sua razão se distingue radicalmente da razão instrumental, racionalidade esta filiada ao empirismo, que marcou profundamente a autocompreensão inerente à era moderna (GIVIGI; ALCÂNTARA; RALIN, 2018, p. 371).

Aos partirmos desses princípios, constatamos que, pelo entendimento intersubjetivo mútuo, pela assunção da racionalidade comunicativa, podem ser instituídos processos sociais reflexivos, tendo em vista que, para Habermas (2012), são conduzidos por sujeitos que, enquanto reciprocamente concernidos, se esclarecem de maneira intersubjetiva.

Nesse sentido, a teoria crítica de Habermas (1987, 2012, 2013, 2014), ao propor esta nova/outra forma de produção de conhecimentos, traz consigo distintas maneiras de conceber os sujeitos e suas relações, apontando-nos novas formas e posturas de agir perante os diferentes contextos de vida. Desta forma, essa teoria confronta-se com as estruturas sociais, tão imbuídos nas formas da racionalidade técnica que orienta nossas ações sob uma perspectiva instrumental, que acabamos por transferi-la também em nossas relações, subjugando os sujeitos que estão conosco no processo. De forma antagônica a esse movimento tão naturalizado no

seio da sociedade e da ciência, a teoria crítica em Habermas conclama-nos a não nos desvencilharmos da práxis, mas permanecermos nela orientados pelo compromisso com o esclarecimento, a autonomia e a emancipação.

Todas as considerações acima tecidas conduziram-nos à reflexão sobre os processos de formação de profissionais da educação, em que ainda perdura a lógica da racionalidade instrumental de maneira arraigada. Tendo em vista os processos que instituímos com os gestores e professores de educação especial, ficou assim explícito:

Nessa perspectiva, a instituição de processos de formação continuada desses profissionais é primordial para contribuir para pensamentos críticos que lhes [sic] subsidiem, fundamentalmente com conhecimentos teórico-práticos, para que possam compreender e transformar suas práticas profissionais diante dos fatos com os quais estão implicados e nos quais precisam intervir (ALVES, 2009, p. 23).

Nesse sentido, compreendemos que as pesquisas que se disponham a contribuir para o avanço na produção de conhecimentos sobre a formação de profissionais da educação, particularmente na modalidade de Educação Especial, devem adotar uma postura crítica e reflexiva diante do contexto que adentrarão, buscando formas plurais e alternativas às lógicas das formações já consolidadas e a modelos previamente instituídos, haja vista que:

Qualquer discussão *atual* acerca das condições do conhecimento possível deve, em consequência, principiari ao nível do estado atingido pelas elaborações da teoria analítica da ciência. Não podemos retroceder diretamente à dimensão dos estudos da teoria do conhecimento, ao estágio que o positivismo irrefletidamente pensou ter transposto [...] (HABERMAS, 1987, p. 27, grifo do autor).

Por fim, de posse dessas premissas, fomos a campo, no intuito de contribuir para o avanço da produção de conhecimento que favorecesse a potencialização e fortalecimento de uma rede de ensino inclusiva no município de Domingos Martins-ES, a fim de colaborar no processo de escolarização do alunado público-alvo de Educação Especial. Anunciamos que, no próximo tópico, vamos discorrer acerca do processo de colaboração na formação continuada dos profissionais da educação do referido município, o qual emergiu como produto educacional da dissertação.



**O PROCESSO DE COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO DE DOMINGOS MARTINS**

Conforme já pontuado, adotamos a pesquisa-ação em sua acepção colaborativo-crítica proposta por Carr e Kemmis (1988), entrelaçada à teoria social crítica habermasiana como referencial teórico-metodológico. Nessa perspectiva, é em si mesma “[...] um processo histórico de *transformação* de práticas, de entendimentos e de situações: tem lugar na história e através dela” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 193). Tendo em vista que a transformação e a emancipação se encontram no âmago do referencial teórico-metodológico de nosso estudo, buscamos como eixo norteador esta premissa:

A pesquisa-ação também é, deliberadamente, um *processo social*. Enfoca as práticas sociais na educação, **os entendimentos cujo significado só pode ser compartilhado no processo social de linguagem e nas situações sociais, o que incluiu as instituições educativas**. Não só implica que o pesquisador ativo reconheça o caráter social das práticas, os entendimentos e as situações da educação, **mas também o compromete a estender o processo para que outros colaborem em todas as fases da pesquisa-ação** (CARR; KEMMIS, 1988, p. 193, tradução e grifo nosso).

Assim, cabe rememorar que esta pesquisa inicialmente ocorreu em um contexto que antecedeu à pandemia, em abril de 2019. Contudo, no decorrer do processo – em março de 2020 –, fomos atravessados por esse fato, que afetou inúmeras instâncias, entre as quais o contexto educacional e, por conseguinte, as secretarias de educação. Com isso, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES viram-se com novas demandas de trabalho sendo apresentadas, inclusive com relação ao processo formativo dos profissionais da educação, para que, ainda nesse período, os processos de inclusão dos alunos público-alvo de Educação Especial pudessem ter continuidade.

O período apresentou-se como um cenário de grandes incertezas, uma vez que os contornos da pandemia ainda eram desconhecidos. Contudo, com a adoção das medidas de distanciamento social e suspensão das aulas em formato presencial por um período indeterminado, o que acarretou novos desafios para todos os

profissionais da educação, sobretudo para os gestores em atuação nos órgãos centrais, visto que teriam de definir novas diretrizes educacionais para orientar os profissionais em atuação nas unidades de ensino em uma conjuntura imprevisível. Dessa maneira, este capítulo objetiva demonstrar como ocorreu o processo de colaboração com a formação continuada dos gestores públicos de Educação Especial do Crei/Domingos Martins-ES e de profissionais da educação atuantes na rede municipal, pela via da constituição de grupos de estudo-reflexão em uma perspectiva colaborativo-crítica no período da pandemia.

Para tanto, dialogamos sobre as possibilidades encontradas neste período atípico, para que fossem engendrados os processos formativos para os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES, por meio das *lives* veiculadas no canal do Youtube do Grufopees/Ufes (QUEIROZ, 2021) e dos grupos de estudo-reflexão constituídos com esses profissionais em interlocução com pesquisadores acadêmicos. É importante ressaltar que essa formação se apresenta como produto educacional, como um desdobramento da pesquisa em tela.

Considerando que o mestrado profissional nos apresenta o desafio de construir um produto, apoiamo-nos em Gamboa (2013) para compreender que entendemos que tal produto, tendo por origem um processo de pesquisa científica de natureza crítica, se configura como uma forma de inovação, à medida que rompe com modelos e propostas de formação prontas para a aplicação.

Destacamos, ainda, que a adoção dos referidos grupos está alicerçada no conceito de discurso na acepção de Habermas (1986), segundo o qual, em síntese, os sujeitos, por meio dos atos de fala, expõem seus argumentos com caráter de pretensão de validade, buscando alcançar entendimentos mútuos e consensos provisórios, guiados por um reconhecimento intersubjetivo.

Assim, as possibilidades formativas delinearam-se da seguinte maneira: a) pelo minicurso intitulado “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”, promovido pelo Grufopees no período de 9 a 30 de julho de 2020; b) pela constituição do Grupo de Estudo-Reflexão Gergees/Domingos Martins-ES,

composto dos pesquisadores acadêmicos e gestores pesquisadores do Crei; c) pela constituição de quatro grupos de estudo-reflexão com os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES.

Com relação ao minicurso, este foi realizado de forma virtual, por meio das *lives* transmitidas no canal do Youtube do Grufopees/Ufes. Segundo Queiroz (2021, p. 104), a prática do minicurso possibilitou, por meio da oportunidade de participação pelo *chat*,

[...] os espaços de falas, de acordo com o propugnado por Almeida (2010), para quem 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.

Diante desse cenário, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES encontraram, no “Grupo de Estudo-Reflexão Gestão de Educação Especial do Espírito Santo”, um espaço em que pudessem dialogar e refletir com os gestores de outros municípios e com os demais integrantes do grupo sobre ações que poderiam ser realizadas para favorecer a inclusão do alunado PAEE neste tempo de distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19.

Nesse sentido, intentamos evidenciar o processo de colaboração entre os pesquisadores acadêmicos na universidade e os gestores pesquisadores que atuam na Secedu e no Crei/Domingos Martins-ES. Assim, buscamos ressaltar o aspecto colaborativo da pesquisa-ação para constituir processos de pesquisa-formação de profissionais na perspectiva da inclusão escolar e concomitantemente na assunção da gestão de sistemas educacionais que se pretendam disparadores de políticas públicas inclusivas. Almejamos ainda retratar as potencialidades dos grupos de estudo-reflexão como uma alternativa possível para as formações continuadas embasadas na racionalidade comunicativa.

É importante destacar que os grupos de estudo-reflexão encontram sustentação no conceito de grupos autorreflexivos proposto por Carr e Kemmis (1988), o qual possui como princípio o processo de autorreflexão crítica e coletiva. Em consonância com essa premissa, os grupos de estudo-reflexão são assumidos pelo Gergees/ES e, por conseguinte, pelo Gergees/Domingos Martins-ES como um dispositivo grupal que se

apresenta “[...] como um dos possíveis espaços-tempos de ‘formar-se’ e ‘mediar formações’, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa” (JESUS, 2008, *apud* ALMEIDA; BARROS; ALVES, 2018, p. 109).

Sendo assim, os grupos de estudo-reflexão estabeleceram-se para o Gergees/Domingos Martins-ES como espaços dialógicos favorecedores de nossa formação na qualidade tanto de pesquisadores acadêmicos quanto dos demais sujeitos envolvidos conosco no processo de pesquisa-formação. Estabelecemos, então, como pesquisadores acadêmicos com os pesquisadores do contexto nesses grupos, um enfoque dialético da racionalidade, ao passo que buscamos conjugar aspectos que usualmente são considerados como opostos e mutuamente excludentes, tais como o teórico e o prático, o pesquisador e o “objeto de pesquisa”, o indivíduo e a sociedade. Para Carr e Kemmis (1988), a relação dialética entre eles guarda uma relação estreita com as partes citadas anteriormente, visto que o teórico e o prático, o pensamento e a ação se constroem em âmbito social e se incorporam no histórico. Assim:

O pensamento e a ação individuais adquirem seu sentido e seu significado em um contexto social e histórico, mas ao mesmo tempo contribuem em si mesmos à formação de contextos sociais e históricos. Essa dialética dupla do teórico e o prático, por um lado, e indivíduo e a sociedade, por outro, **se encontra no núcleo da pesquisa-ação como processo participativo e colaborativo de autorreflexão**. [...] Isso implica transformações das práticas, os entendimentos e as situações individuais assim como transformações das práticas, os entendimentos e as situações que os grupos de pessoas constituem através de sua interação. A dialética dupla do pensamento e do indivíduo e a sociedade se resolve, para a pesquisa-ação, na noção de uma comunidade autocrítica de investigadores ativos prometidos com a melhoria da educação, que **são investigadores para educação** (CARR; KEMMIS, 1988, p. 195, grifo nosso).

Desse modo, ao adotarmos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como fundamentação teórico-metodológica para este trabalho, no que diz respeito à formação continuada realizada com os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES, buscamos, alicerçados na reflexão crítica e sistemática, individual e coletivamente, estabelecer um processo de colaboração com a rede, em busca de interesses em comum, mudanças de pensamento e ação que favoreçam a emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, a transformação social.



OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTENDIMENTOS
ENTRE A UNIVERSIDADE E A REDE DE ENSINO DE DOMINGOS MARTINS

Consoante havíamos demarcado no início deste capítulo, o início de 2020 foi atravessado pelo advento de uma pandemia, o que ocasionou a tomada de medidas para mitigar a propagação do coronavírus, entre as quais se configurou o distanciamento social. No contexto educacional, foi preciso organizar um novo jeito de fazer e pensar os atos educativos, de maneira bastante peculiar, nunca experimentada nas maneiras como vimos ser delineado.

Com a necessidade da adoção do distanciamento social como forma para diminuir a transmissão do novo coronavírus, as redes de ensino necessitaram suspender as aulas presenciais, surgindo novas demandas para que houvesse a continuidade dos processos educativos dos estudantes, como também dos processos formativos destinados aos profissionais atuantes na educação nas respectivas redes de ensino, uma vez que tais profissionais estavam desenvolvendo suas atribuições por meio do trabalho remoto.

Nesse cenário de incertezas, os gestores públicos educacionais defrontaram-se com inúmeros desafios. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação- CNE- publicou em 28 de abril de 2020 o parecer CNE/CP Nº 5/2020³⁹, favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e propostas de parecer sobre a reorganização do calendário escolar, em razão da pandemia da COVID-19 homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em despacho datado de 29 de maio de 2020⁴⁰.

Dessa forma, o CNE permitiu que atividades não presenciais fossem consideradas, diminuindo a necessidade de reposição das aulas presenciais, garantindo, pela via de atividades não presenciais, o fluxo “normal” das atividades escolares. Perante

³⁹ Pelo fato de ter sido homologado parcialmente, tal parecer foi posteriormente reexaminado e substituído pelo Parecer n.º 9/2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 set. 2021.

⁴⁰ Tal despacho foi publicado no Diário Oficial da União, em 1.º/6/2020, edição 103/p. 32, assinado pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub.

esse novo “normal”, os gestores públicos responsáveis pelas ações educacionais no sistema de ensino tiveram de criar e buscar táticas para a inclusão dos estudantes que conseguissem ser abarcadas no contexto do ensino remoto, bem como a formação dos profissionais que anteriormente exerciam suas atribuições nas unidades de ensino. Afinal, o contexto era novo para todos.

Em se tratando dos gestores públicos de Educação Especial das redes educacionais do Espírito Santo, o Gergees/ES (Grufopees/Ufes) foi considerado um importante “espaço” para mediar reflexões e diálogos sobre que ações poderiam ser organizadas nos municípios, contando com a colaboração da universidade para auxiliar na busca por caminhos possíveis e deslindar os atravessamentos que permeavam a ação dos referidos gestores.

Conforme já pontuado, os gestores públicos do Crei/Domingos Martins-ES possuem uma consolidada trajetória formativa com o Grufopees/Ufes na conjuntura da pandemia e, na condição de gestores pesquisadores de nossa pesquisa, buscaram fortalecer e formalizar esses vínculos. Com isso, foi firmado um processo de colaboração entre o Grufopees/Ufes representando a universidade e a Secedu representando o Crei/Domingos Martins-ES por meio da assinatura de um termo de parceria. É importante salientar que todo o movimento de pesquisa-formação demonstrado neste capítulo só foi possível no contexto da pandemia por estar alicerçado na existência de ações e concepções articuladas pelo grupo de pesquisa, porque não caminhamos sozinhos em todos estes movimentos. Trata-se, portanto, de uma espiral constantemente exercitada e movida pela crença da produção de conhecimento com o outro (HABERMAS, 2004), concebido em instâncias coletivas.

Na conjuntura já exposta, nós, como integrantes do Grufopees/Ufes e na condição de pesquisadores acadêmicos, lançamo-nos com os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES à desafiadora responsabilidade de construir e repensar novas/outras estratégias metodológicas que possibilitassem a continuidade dos processos formativos dos profissionais da educação, sem, contudo, nos alijarmos dos preceitos tão caros aos nossos fazeres, exercitando teoria social crítica entrelaçada à pesquisa-ação colaborativo-crítica. Procuramos, então, por meio da

autorreflexão crítico-colaborativa, estabelecer estratégias com ferramentas tecnológicas virtuais, embasados no agir comunicativo, ressignificando tais ferramentas.



A interlocução junto aos Gestores-Pesquisadores do Crei/ Domingos Martins no novo “normal”: estreitando vínculos virtualmente

Embora já estivéssemos estabelecendo laços com os gestores do Crei/Domingos Martins-ES desde 2019, o cenário de incertezas trazido pelo isolamento social acarretado pela deflagração da pandemia da covid-19 fez com que buscássemos alternativas de comunicação com os gestores pesquisadores, uma vez que os encontros presenciais estavam suspensos. Para tanto, buscamos relacionar as ações de nossa pesquisa aos movimentos realizados no Gergees/ES, pois os gestores do Crei/Domingos Martins-ES continuavam bastante ativos nesse grupo de estudo-reflexão. De acordo com Queiroz (2021, p. 109),

[...] movido pela escuta/demanda dos gestores de Educação Especial, em especial no grupo de *WhatsApp*, o Gergees-ES começou uma busca por ferramentas que auxiliassem nos encontros. Percebemos que era preciso potencializar as ferramentas online e usá-las visando corroborar movimentos dos gestores que, agora, necessitavam pensar e responder às novas demandas no processo de inclusão. O grupo de *WhatsApp* passou a se constituir no *locus* discussões, reflexões e inquietações. A partir daí, nós buscamos, juntos, construir meios para a nossa produção colaborativa, utilizando das ferramentas online.

Com isso, passamos também a potencializar e estabelecer um diálogo mais próximo com os gestores pesquisadores do Crei no grupo de *WhatsApp* intitulado “Formação Domingos Martins”, que havíamos criado em julho de 2019, com vistas a interagir sobre os aspectos da pesquisa-formação do município. Tal grupo foi composto por nós, na condição de mestrandia pesquisadora, pela bolsista de extensão do Grufopees/Ufes, pela professora coordenadora do grupo de pesquisa e pelos três⁴¹ gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES.

⁴¹ A princípio, quando iniciamos a pesquisa, a equipe do Crei/Domingos Martins era composta por 3 gestores, a saber: a coordenadora do Centro de Referência, um psicólogo e uma fonoaudióloga. Ao contrário dos dois primeiros, a fonoaudióloga não possuía um cargo efetivo na rede e, em 2020,

não teve o seu contrato em designação temporária renovado pelo município. Assim, a maioria dos movimentos engendrados por nossa pesquisa foi realizado junto aos 2 gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins, qual sejam: a coordenadora e o psicólogo

Figura 16 – Grupo de WhatsApp “Formação Domingos Martins”



Fonte: WhatsApp pessoal da pesquisadora (2021).

Desse modo, também estimulávamos que os gestores pesquisadores do Crei participassem desse movimento no Gergees/ES. Para além disso, dialogava com eles via WhatsApp para estar a par dos movimentos no município e, no que fosse possível, colaborar com eles, além de não perder o vínculo que vínhamos estabelecendo. Assim, pontuaram os desafios que estavam encontrando na rede e demonstraram preocupação com a maneira como, em seu contexto, a condução dos processos de ensino e aprendizagem estava ocorrendo, conforme evidenciado nos relatos abaixo:

Selva Almada: [...] E na organização do município? Como estão caminhando as coisas? Saiu alguma normativa para os professores? Naquela live, pelo seu relato e de Graciliano Ramos, vi que realmente estava sendo um desafio.

Isabel Allende: Está sendo desafiador porque a rede solicitou que fossem encaminhadas atividades para casa, sem discussão sobre a viabilidade ou o impacto. Uma vez que a rede estadual faz, o município também adere a isso. Cada escola está pensando em como alcançar seus alunos. Eu como pedagoga e como gestora tenho vivido muito essas tensões. Como não somos rede, tudo o que é decidido no Estado eles querem colocar para gente também. Não nos chamam para conversar, decidir... (TRANSCRIÇÃO CONVERSA DE WHATSAPP, 2020).

Diante disso, podemos apontar que a utilização dos artefatos tecnológicos, nesse sentido, favoreceu o desenvolvimento de nossa pesquisa e o processo de colaboração com os gestores pesquisadores do Crei. Isso posto, refletimos a respeito do termo “isolamento social”, uma vez que a nossa relação com os gestores pesquisadores do Crei e os profissionais da educação da rede municipal de Domingos Martins-ES estava sendo mediada pelo uso das tecnologias digitais em rede. Fomos, assim, estabelecendo novas/outras táticas de comunicação e vínculo, tais como mensagem de texto desejando um bom-dia, áudios, chamadas de vídeo, *lives*, entre outros. Isso porque, embora não estivéssemos juntos pessoalmente nos encontros, estabelecemos também um intenso processo comunicativo virtual. Assim, concordamos com Henrique (2020), quando ele sinaliza que, na verdade, estávamos em “isolamento social físico”, porque, embora não estivéssemos interagindo presencialmente, nossas práticas de sociabilidade e comunicação foram reinventadas, e não paralisadas.

Ressaltar esse aspecto é fundamental, pois, conforme ressalta Almeida (2019), a parceria entre o pesquisador acadêmico e os do contexto é capaz de gerar entendimentos entre eles, o que propicia um meio de apropriação de conhecimento e mudança de práticas. Para tanto, é necessário que o pesquisador acadêmico seja um participante ativo no processo, empreendendo esforços no intuito de criar e fortalecer vínculos com os pesquisadores do contexto. Assim, acreditamos que estávamos estabelecendo com os gestores pesquisadores, ainda que por meio de tecnologias virtuais, o agir comunicativo, pois buscávamos compor com eles um “[...] tipo de interação em que todos os participantes harmonizam seus planos individuais de ação entre si e, assim, perseguem suas metas ilocucionárias sem reservas” (HABERMAS, 1987, p. 294).

Consideramos esses contatos, ainda que virtuais, primordiais. Isso porque pudemos vivenciar e refletir sobre o caráter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica para todos os sujeitos envolvidos no processo, inclusive para nós na condição de pesquisadora acadêmica. Somente após esse estreitamento de vínculos permitido pelas redes virtuais, pudemos perceber mudanças em nós mesmas e em nossa forma tanto de conceber o processo de produção de conhecimento quanto de nos

comunicarmos e nos relacionarmos com o outro. Se, em dado momento da pesquisa, agimos sob a influência do agir estratégico, essa proximidade aos gestores pesquisadores fez-nos adotar o agir comunicativo como um exercício e um modo possível e desejável de estar com o outro e estabelecer uma relação genuína entre sujeito-sujeito, conforme propõe a pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo em vista que,

[...] na ação estratégica, um ator procura **influenciar** o comportamento de outro por meio de sanções ou da perspectiva de gratificação a fim de fazer com que a interação continue conforme o primeiro deseja, ao passo que, na ação comunicativa, um ator procura **racionalmente motivar outro**, acreditando no efeito compulsório da locução da oferta contida no ato de fala (HABERMAS, 1987, p. 296, grifo nosso).

Com isso, fomos compondo juntos e passamos a integrar o cotidiano do mundo da vida dos gestores pesquisadores do Crei, em um processo de confiança, diálogo, entendimento mútuo e colaboração. Esse fato foi presentificando-se em pequenas demonstrações no cotidiano, conforme expresso abaixo:

Isabel Allende: Boa noite! Adicionei você ao grupo nosso [dos profissionais da Educação Especial da rede]. Talvez no primeiro momento as meninas fiquem com vergonha de dialogar, mas já falei com elas sobre você [...].

Selva Almada: Olá, Isabel Allende! Boa noite! [...] obrigada por me inserir no grupo. Vou acompanhar os movimentos. E como vocês estão por aí?

Isabel Allende: Tudo bem... Vai dar tudo certo!!! (TRANSCRIÇÃO CONVERSA DE WHATSAPP, 2020).

Concomitante a esses diálogos, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES continuavam participando ativamente dos encontros virtuais⁴² promovidos pelo Gergees/ES. Desse modo, participaram da construção coletiva e colaborativa de uma proposta de formação que emergiu das demandas apresentadas pelos diferentes municípios que integram o referido grupo, intitulada “Formação Continuada em tempos de pandemia: possibilidades e contribuições no planejamento de grupos de estudo-reflexão”. Essa proposta visava

⁴² Especificamente em nosso estudo, não nos aprofundamos no teor desses encontros, visto que não é nosso foco de investigação. Contudo, caso haja um interesse maior por parte do leitor de como se estruturou o Gergees/ES de maneira mais detalhada no contexto da pandemia, indicamos a dissertação de Queiroz (2021).

[...] colaborar com os gestores de Educação Especial, na construção de diferentes projetos e processos de formação continuada de profissionais da educação, na perspectiva da inclusão escolar de alunos PAEE, atendendo às demandas locais, além de favorecer a formação continuada de professores e demais profissionais da educação que, geralmente, não são contemplados pelas formações promovidas pelas secretarias municipal e estadual de educação em horário de trabalho (GRUFOPEES/UFES, 2020, p. 3).

Assim, cada município deveria debruçar-se sobre as suas demandas locais de formação, de maneira que fosse desenvolvida com base nos interesses dos grupos de profissionais. É importante sublinhar que tal proposta apresentava proposições no tocante à formação que mantivesse como característica basilar a relação dialética entre teoria e prática (CARR; KEMMIS, 1988). Considerando essa premissa, o primeiro movimento a ser organizado foi no intuito de conhecer as demandas formativas que emergiam dos próprios professores e demais profissionais da educação. Esse movimento pautou-se na escuta sensível (BARBIER, 2002) como uma ação favorecedora para que houvesse a compreensão, sob a ótica dos profissionais da educação, dos desafios, tensões e possibilidades que despontavam de maneira latente neste novo modo de pensar os processos de escolarização.

Assim sendo, aproveitamos o ensejo para dialogar sobre esse delineamento com aos gestores do Crei/Domingos Martins-ES:

Selva Almada: Olá, pessoal! Boa tarde! Espero que estejam todos bem. Com a realização da minha qualificação e os encaminhamentos no Gergees-ES, gostaria de agendar uma reunião que contasse com todos nós, para que possamos dialogar juntos sobre os próximos passos do estudo. O que acham de marcarmos para algum dia da semana que vem? Se sim, peço que analisem a disponibilidade. De minha parte só não tenho disponibilidade na segunda e terça-feira de manhã.

Beatriz Bracher: Boa tarde pessoal! Só não posso na quarta pela manhã.

Giovanna Rivera: Pela manhã posso às 10h na terça.

Isabel Allende: Não posso na segunda.

Giovanna Rivera: Podemos pensar também em final de tarde, às 16 ou 17 horas na terça.

Selva Almada: Para mim às 16h seria muito bom, se for uma boa opção para todos.

Isabel Allende: Para mim, tranquilo... Estou muito feliz com esse encontro marcado!!

Giovanna Rivera: Eu muito também.

Selva Almada: Eu idem!

Beatriz Bracher: Eu também!!

Graciliano Ramos: Que bom, gente! Terça às 16h está ótimo.

Selva Almada: Que maravilha, gente! Então fechamos.

Giovanna Rivera: Dia 7, não é?

Beatriz Bracher: Isso (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

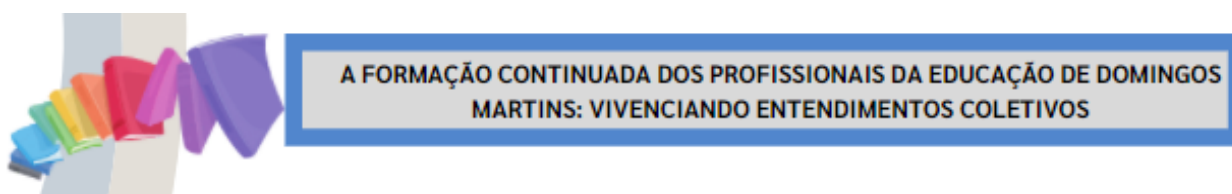
Conforme evidenciado no excerto acima, empenhávamo-nos em compor todas as ações concernentes à pesquisa com os demais integrantes, de forma que todos pudessem ser ouvidos e dialogar no e/ou sobre o processo e coletivamente estruturar as ações. Refletindo sobre essa questão, concordamos com Almeida (2019, p. 80), ao discorrer que

[...] podemos considerar que a pesquisa-ação, como forma de produção de conhecimento, tem-nos ensinado a lidar com nossos próprios interesses e a conciliá-los com os interesses do outro. Ou seja, a partilha pela via do entendimento mútuo faz-nos encontrar interesses comuns [...].

Na perspectiva habermasiana, esse fato possui extrema pertinência, pois a ação comunicativa é, em seu âmago, uma ação social que busca realizar a própria intenção da linguagem como forma de produzir entendimento entre os atores sociais. Assim, alicerça-se na possibilidade de intersubjetividade do entendimento, tanto no plano do conhecimento quanto no da ação. De acordo com Aragão (2002), nesse sentido a ação comunicativa assume uma função dupla, concomitantemente social e epistemológica, “[...] fundamental, tanto do ponto de vista da coesão social, quanto do ponto de vista crítico, para o estabelecimento de uma sociedade justa e igualitária” (ARAGÃO, 2002, p. 128). Para nós, cuja concepção de formação continuada é intrínseca à emancipação dos sujeitos e à transformação social, é premente primarmos pela busca do entendimento mútuo pela via do agir comunicativo nas formações continuadas estabelecidas com os profissionais da educação.

Sendo assim, essas ações foram adquirindo robustez e gerando ações de coesão entre os pesquisadores acadêmicos e os dois gestores pesquisadores do Crei, de maneira que foi possível constituir um grupo de estudo-reflexão para planejar as ações referentes à formação dos profissionais da educação especiais de Domingos Martins-ES. Constituíram o referido grupo a coordenadora do Grufopees/Ufes, a bolsista de extensão, os dois gestores pesquisadores do Crei e a mestranda pesquisadora.

Tendo em vista a necessidade de compreender as demandas dos profissionais que atuavam nas escolas, no intuito de contribuir no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE na rede municipal de Domingos Martins-ES, estabelecemos como movimento grupos de escuta com esses profissionais. No próximo tópico, discorreremos sobre essa ação.



Ao refletirmos sobre os movimentos formativos com os quais pretendíamos colaborar com o município de Domingos Martins-ES, precisamos rememorar, na condição de pesquisadora acadêmica vinculada ao Grufopees/Ufes, que tipo de formação defendemos. Havia à nossa frente dois caminhos: o primeiro nos levaria as formações assentadas na racionalidade técnica ou, se dita “inovadora”, na racionalidade prática, porque, na conjuntura pandêmica em que nos encontrávamos, com latentes desafios trazidos por uma “escolarização em *home office*”, “remota”, seria bem mais confortável, pois os professores e demais profissionais que atuam no chão da escola depararam com um fato inédito: estavam trabalhando demasiadamente; também já havíamos feito a escuta com os gestores pesquisadores responsáveis pela organização das formações que envolvem os professores e demais profissionais que atuam na Educação Especial da rede municipal; já o segundo nos faria abraçar uma perspectiva contra-hegemônica no campo da formação dos professores, pautada na racionalidade crítica em que a

educação é uma atividade social e, portanto, historicamente localizada, o que, *a priori*, pode parecer mais difícil.

No entanto, à medida que nos aproximávamos da teoria social crítica de Habermas (1984), percebíamos que, ao optarmos por um dos caminhos descritos acima, não se tratava de escolher entre o mais fácil e o mais difícil; consistia em assumir os princípios e pressupostos teórico-epistemológicos assumidos pelo Grufopees/Ufes. Ademais, consistia em assumir um compromisso político como pesquisadora de optar por aquele que favorecesse a assunção de uma sociedade justa e igualitária. Logo, isso só seria possível por meio de uma perspectiva de formação que tivesse condições e apresentasse a finalidade de propiciar uma racionalidade heterogênea à razão instrumental, ou seja, estruturas de uma racionalidade comunicativa, visando fomentar o entendimento (ARAGÃO, 2002).

Isso se relacionava com o nosso modo de conceber homens e mulheres, o mundo e a sociedade em que estão inseridos. Assim, tal como Habermas (1987), acreditamos que a linguagem tem por propósito próprio fomentar o entendimento entre os homens, e não a dominação. Afinal, segundo a perspectiva habermasiana, “[...] alcançar entendimento é o *telos* inerente da fala humana” (HABERMAS, 1987, p. 287).

Ao realizarmos uma interlocução com uma perspectiva crítica de formação de professores e demais profissionais da educação, concedemo-los como sujeitos críticos e ativos em seus processos formativos, apresentando uma visão de pesquisa educacional como análise crítica e direcionando a transformação da prática educacional por meio da autorreflexão crítica. Dessa maneira, precisávamos ouvir também os professores e demais profissionais que atuavam nos processos de inclusão escolar dos alunos público-alvo de Educação Especial, exercitando a escuta sensível (BARBIER, 2002).

Considerando que essa escuta ocorreria em uma plataforma virtual, dadas as medidas de distanciamento físico, precisávamos garantir a todos os sujeitos os espaços de fala, de maneira que eles pudessem se colocar, se assim desejassem.

Por esse motivo, organizamos encontros que denominamos como **grupos de escuta**, dividindo os profissionais de acordo com a região do município em que se localizava a escola onde atuavam, pois assim haveria um número de pessoas com as quais seria possível estabelecer um diálogo por meio de mensagens no *chat* e, se quisessem, poderiam também utilizar o recurso do microfone para se comunicarem. A plataforma escolhida como meio para a realização dos encontros foi a do Google Meet, devido à facilidade para manuseá-la e por ser mais acessível e disseminada entre os profissionais. No quadro 5, ilustramos a forma de organização dos encontros:

Quadro 14 – Organização dos encontros dos grupos de escuta

Datas	Modalidades	Tema/conhecimento	Objetivo	Mediação	Sistematização
23/06/2020	Encontro remoto regional de Aracê	-Reflexões e orientações de trabalho no contexto da pandemia;	Por meio da <i>escuta sensível</i> (BARBIER, 2002) e da questão disparadora, compreender questões referentes a demandas de formação em 2020.	Gestores do Crei	Mestranda pesquisadora acadêmica
24/06/2020	Encontro remoto regional de Paraju	-Narrativa dos profissionais sobre os desafios vivenciados no ensino na pandemia;			
25/06/2020	Encontro remoto regional de Melgaço	-A partir do vivido, quais as necessidades de formação emergem com maior força?			
26/06/2020	Encontro remoto regional da Sede				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Participaram dos momentos de escuta os professores de Educação Especial, os auxiliares de atendimento educacional especializado e os pedagogos da rede municipal das respectivas escolas. Também esteve presente aos quatro grupos de escuta a gerente pedagógica da Secedu.

Esses grupos constituíram-se em momentos muito ricos e potentes, uma vez que nos possibilitaram conhecer as demandas de formação desses profissionais, ao passo que também pudemos nos aproximar da realidade e dos desafios enfrentados nas questões de ensino e de aprendizagem durante a pandemia. Também vale ressaltar que obtivemos um panorama satisfatório do contexto local, pois houve uma representação heterogênea de profissionais, do ponto de vista da atuação, já que

abrangemos os da Educação Infantil, das séries iniciais e finais, dos que atuavam em escolas pluridocentes, entre outros.

Após o encerramento de cada grupo de escuta, sistematizamos um relatório em que buscávamos evidenciar os pontos mais latentes nos discursos dos profissionais e identificar as demandas. Tais encontros dos grupos também foram gravados e posteriormente transcritos. Nos discursos proferidos por eles, nos quatro grupos, houve um tema recorrente: o trabalho colaborativo, pois sinalizavam que todo o movimento do ensino remoto só estava sendo possível porque se ancorava nessa maneira de conceber os processos. O excerto a seguir ilustra essa percepção:

Professora da EMUEF Natalina: [...] trabalho com a educação infantil de manhã e faço o contraturno com o atendimento Educacional Especializado. E assim, que bom que a gente tem a Auxiliar, porque ela está sendo um braço direito e tanto para a gente. Eu falo com ela, ela é tudo, a gente nem precisa pedir que ela já está fazendo. E como a maioria das crianças que tem atendimento educacional especializado não tem acesso à internet, estamos disponibilizando esse material impresso. Então a [auxiliar] está sempre imprimindo e fazendo chegar até às crianças. A gente vem também fazendo um trabalho juntamente com a professora regente, com crianças que não precisam de adaptação das atividades, mas a gente vem trabalhando, reforçando leitura, produção escrita, matemática – as operações fundamentais, então a gente vem fazendo um trabalho assim. E ainda tem a pedagoga, ajuda muito. Porque igual alguém falou: ‘Haja ideia!’ Porque tem dia que parece que a gente consegue assimilar, juntar mais coisa, agora tem dia que parece estar tudo meio perdido, principalmente com tanta coisa acontecendo. Essa questão mesmo da família, será que está conseguindo lidar com isso? Porque a gente sabe que tem família que tem uma leitura não muito avançada para estar trabalhando com as crianças, então isso tudo também coloca-se como desafio para a gente. Mas estamos caminhando.
[...]

Auxiliar de AEE: Então, eu estou como auxiliar na EMUEF Natalina juntamente com a professora de manhã e estou na EMEF Santa Isabel também.

Pedagoga EMUEF Natalina: O sinal dela está difícil, já caiu. Eu vou dar continuidade por ela. Então, como as meninas disseram, nossos estudantes não precisam de grandes mudanças, transformações, adaptações, flexibilizações, porque a gente tem tantas palavras, ‘ajustes’, ontem nós ouvimos também no planejamento. Então nós precisamos complementar com esse trabalho. E hoje o que Auxiliar tem feito nesse momento é nos ajudar muito com esse trabalho de impressão porque ela está lá próxima da escola, de impressão, de organização do material. Nós temos trabalhado com literatura com todos os estudantes, não é, professora? Então a gente vai conversando com ela, ela separa os livros de literatura, faz os pacotinhos, registra o que está indo para cada um para a professora poder pensar como ela pode utilizar aquele livro de literatura. Então é uma parceira, uma companheira, uma colaboradora, podemos assim dizer, junto com a professora regente também, certo? Então é um trabalho que flui e nós não podemos perder de vista que a professora regente, junto com a de

educação física e de arte que são os profissionais que atuam na escola com essas crianças. A gente precisa se aprofundar mais, saber mais desse trabalho colaborativo. Acho que é isso.

Professora da EMUEF Natalina: A gente também não pode esquecer de falar da servente que também é uma colaboradora e tanto. Graças a Deus é uma equipe muito boa, então assim, a gente realmente ajuda o outro. Ainda mais ela que faz parte da comunidade, conhece todo o histórico das crianças, então ela ajuda muito, muito mesmo. A auxiliar é a mão direita, pé direito, ela é tudo para a gente também.

[...]

Professora EMEF São Rafael: É, o brilho do trabalho do professor é isso, esse trabalho colaborativo, um tentar apoiar o outro, um tentar ajudar o outro e assim a gente vai tendo bom resultado. E para cada dia que a gente estuda, a gente fala que a gente vai morrer aprendendo, então é isso. O aprender sempre é tudo. A colaboração também, nós estamos aqui para isso (TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE ESCUTA REGIONAL DA SEDE, 2021, grifo nosso).

Assim, os gestores pesquisadores do Crei/Domingos Martins-ES levaram essa demanda para discutir e compartilhar, no Gergees/ES, com os gestores de Educação Especial dos demais municípios, para contribuir nas temáticas que integrariam o minicurso coordenado pelo Grufopees/Ufes. No quadro 6, sintetizamos a organização da formação continuada em Educação Especial/Inclusiva da qual os participantes do Gergees/Domingos Martins-ES participaram coletivamente com os demais membros do Grufopees, por meio de *lives* no canal do Youtube:

Quadro 15 – Organização dos movimentos formativos do minicurso do Grufopees – 2020

Datas	Temas	Participantes e mediadores
09/07/2020	Ensino Colaborativo: Planejamento e Práticas no contexto atual da pandemia	Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Zerbato(USP), Prof. ^a mestrandia Ana Lúcia Sodré de Oliveira (Ufes-PMV), Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes)
19/07/2020	Inclusão, Currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas	Prof. ^a Dr. ^a Denise Meyrelles de Jesus (Ufes), Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira (Ufes) e Prof. ^a Dr. ^a Sumika Freitas (Ufes)
23/07/2020	Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis	Prof. ^a Dr. ^a Mariangela Lima de Almeida (Ufes); Prof. ^a Dr. ^a Karolini Galimberti Patuzzo Breciane(PMV/PMC); Prof. ^a Gabriela Roncatt (SEMED-Viana)
30/07/2020	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD); Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ); Prof. ^a Dr. ^a Michele Aparecida de Sá (UFMG); Patrick Kuster (Crei/Domingos Martins)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no relatório de extensão Grufopees/Ufes (2021).

Figura 17 – Síntese da organização do minicurso “Currículo, Práticas Pedagógicas e Trabalho Colaborativo”



MINICURSO
CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
TRABALHO COLABORATIVO

Apresentação: Este minicurso é uma realização do Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial” (GRUFOPEES) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) da Universidade Federal do Espírito Santo. É parte das atividades do Projeto de Extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial” com registro na Proex nº 239, que acontece em parceria com as redes de ensino do ES (estadual e municipais). Tem por objetivo contribuir com os processos formativos, promovendo debates e aprofundamento de temáticas acerca do currículo, das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo numa perspectiva da construção de uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que são público-alvo da Educação Especial.

Público-alvo: Professores, Pedagogos, Gestores, Alunos da Graduação e da Pós- Graduação, Familiares e demais Interessados.

Carga horária: 16 horas.

 **Assista e inscreva-se no canal GRUFOPEES-UFES**

 **Assista em Libras**

Para certificação o participante deve:

- Assistir cada uma das 4 (quatro) lives realizadas no mês de julho/2020, no Canal do GRUFOPEES-UFES no Youtube;
- Participar do chat: ao entrar colocar seu nome completo e vinculação institucional e refletir/trazer questões durante a live;
- Fazer um comentário em cada live: O chat desaparece quando a live se encerra, portanto é importante comentar na aba de comentários que aparece abaixo do vídeo. É necessário ter um endereço de e-mail do Gmail e fazer o login com ele;
- Dar um like para dizer se gostou ou não da live (dar um “joinha”);
- Ao final das 4 (quatro) lives enviar um e-mail para grufopeesneesp.ufes@gmail.com contendo:
 - Nome completo
 - Em qual público-alvo se enquadra
 - Formação inicial e continuada
 - Caso atue na educação, há quantos
 - Qual sua atual função
 - Quais as principais tensões hoje vividas em seu contexto de atuação
 - Quais possibilidades apontam como caminhos que precisamos trilhar
 - Reflexão nos dizendo de que forma este minicurso contribuiu para sua formação.

Email de contato/dúvidas:
grufopeesneesp.ufes@gmail.com

Siga-nos em nossas redes sociais: @grufopeesufes
Site: <http://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/>

TEMA	PARTICIPANTES	DATA
Ensino colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia	Prof.ª Dr.ª Ana Paula Zerbato (USP) Prof.ª Mestranda Ana Lúcia Sodré de Oliveira (SEME-Vitória) Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (CE/PPGMPE/UFES)	09/07 às 19h
Inclusão, currículo e BNCC: Implicações para as práticas pedagógicas	Prof.ª Dr.ª Denise Meyrelles de Jesus (CE/PPGE/UFES) Prof.ª Dr.ª Alexandro Braga Vieira (CE/PPGMPE/PPGE/UFES) Prof.ª Dr.ª Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto (SEDU/ES - CNDE - FOPEES)	16/07 às 19h
Planejamento colaborativo e ensino em multiníveis	Prof.ª Dr.ª Mariangela Lima de Almeida (CE/PPGMPE/PPGE/UFES) Prof.ª Dr.ª Karolini Galimberti Pattuzzo Brecliane (SEDU/GEE-Serra e SEME-Cariacica) Prof.ª Gabriela Roncatti (SEMED-Viana)	23/07 às 16h
Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	Prof.ª Dr.ª Washington Cesar Shioi Nogu (UFOD) Prof.ª Dr.ª Allan Rocha Damasceno (UFRB) Prof.ª Dr.ª Michele Aparecida de Sá (UFAMG) Prof. Mestrando Rafael Carlos Queiroz (PPGMPE/UFES)	30/07 às 19h

REALIZAÇÃO:

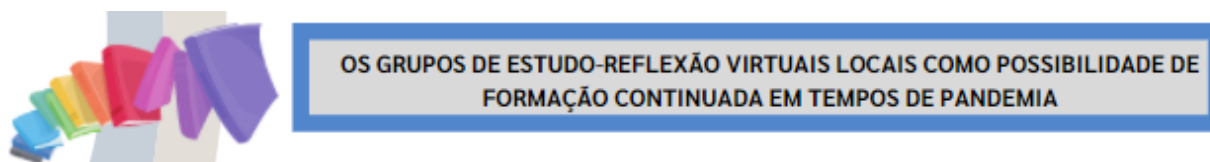


APOIO:



Fonte: Arquivo Grufopees/Ufes (2020).

No próximo tópico, discorreremos sobre a organização e desenvolvimento dos grupos de estudo-reflexão realizado com os profissionais da rede municipal de Domingos Martins-ES.



Após o processo de escuta com os profissionais e a organização das *lives* do Grufopees, o Gergees/Domingos Martins-ES elaborou a proposta de formação que norteou a formação continuada dos profissionais que atuam nos processos de inclusão escolar – “Plano de Formação em Educação Especial/Inclusiva 2020”⁴³ – apresentou os seguintes objetivos:

- a) Aprofundar pressupostos teóricos e epistemológicos que sustentam a pesquisa-ação e a formação de profissionais da educação com vistas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial por meio da *autorreflexão organizada*; b) Acompanhar/colaborar com a constituição de grupos de estudo-reflexão numa perspectiva colaborativo-crítica, com

⁴³ O plano de formação está na íntegra no APÊNDICE E desta dissertação.

professores que atuem em diferentes níveis e modalidades da educação com vistas ao aprofundamento da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial; c) Colaborar com a construção de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam com os processos de ensino e de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial (GRUFOPEES/UFES, 2020, p. 3).

No quadro 7, está contida a forma de organização dos grupos de estudo-reflexão locais.

Quadro 16 – Organização dos grupos de estudo-reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”

Data	Tema abordado	Texto-referência	Mediação	CH
22 de julho de 2020	Ensino Colaborativo: planejamento e práticas no contexto atual de pandemia	VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; Zerbato, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. Interfaces da Educação , Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.	A mestrandia pesquisadora Selva Almada	5h
26, 28 de agosto e 02, 04 de setembro de 2020	Inclusão, Currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas	ALMEIDA, Mariangela Lima de. Currículo e Inclusão Escolar: a constituição de comunidades autocríticas como possibilidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva (org.). Políticas, Práticas Pedagógicas e Formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência . Vitória, ES: EDUFES, p. 81-110, 2013. VIEIRA, Alexandro Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Inês de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. Educação , Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 351-360, maio/ago. 2019.	Gestores pesquisadores do Crei Graciliano Ramos e Isabel Allende	5h
24, 25 de setembro e 01 e 02 de outubro de 2020	Planejamento Colaborativo e Ensino Multiníveis em	ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ____; Ramos, Ines de Oliveira (org.). Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas . 1. ed. Curitiba: Appris, p. 71-101, 2012.	Coordenadora do Gergees/Ufes Giovanna Rivera	5h

10 e 12 de novembro de 2020	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo	NOZU, Washington Cesar Shoiti; Silva, Mônica Aparecida Souza da; Santos, Bruno Carvalho dos; Ribeiro, Eduardo Adão. Inclusão de alunos da Educação Especial em escola do campo: possibilidades de um trabalho colaborativo? <i>In: Revista Brasileira de Educação do Campo</i> . Tocantinópolis, v. 5, e8972, p. 1-35, 2020.	Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – UFGD	5h
-----------------------------	---	--	---	----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Conforme indicados nesse quadro, os encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” ocorreram de julho a novembro de 2020, no turno vespertino, perfazendo um total de 11 encontros. Devido ao contexto da pandemia, todos os encontros foram realizados em salas virtuais criadas no Google Meet. Integraram o referido grupo profissionais em atuação direta nas unidades de ensino municipal, quais sejam: professores que atuam no atendimento educacional especializado, assistentes de atendimento educacional especializado e pedagogos, dois gestores do Crei, a bolsista de extensão e a mestranda pesquisadora.

Para a realização do primeiro encontro do grupo de estudo-reflexão com os demais profissionais da rede, o qual ocorreu em 22 de julho de 2020, houve uma reunião entre os membros do Gergees/Domingos Martins-ES para o planejamento e organização de tal encontro. Os gestores pesquisadores pontuaram que, considerando as demandas de formação apontadas pelos profissionais nos grupos de escuta anteriormente realizados, a demanda mais emergente era acerca do trabalho colaborativo. Assim, de forma consensual, o grupo comprometeu-se a pesquisar artigos que abordassem a temática, desde que fosse acessível a todos os profissionais da rede.

Posteriormente, o Gergees/Domingos Martins-ES elegeu o artigo chamado “O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente”, cuja autoria é das professoras doutoras Carla Ariela Vilaronga e Enicéia Mendes Gonçalves. O artigo foi disponibilizado no grupo do WhatsApp “Educação Especial - Domingos Martins”, com um pôster elaborado pelo Gergees/Domingos Martins-ES convidando os profissionais a participar do primeiro momento formativo

organizado pela via do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia”. Por meio desse pôster, foi feito este pedido: que os profissionais fizessem a leitura atenta do texto e, com base nele, realizassem interlocuções com o desenvolvimento de seus trabalhos pedagógicos no contexto da pandemia, de forma que tais questões fossem discutidas e compartilhadas no referido grupo.

Figura 18 – Pôster elaborado para a divulgação do encontro inaugural do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva”



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

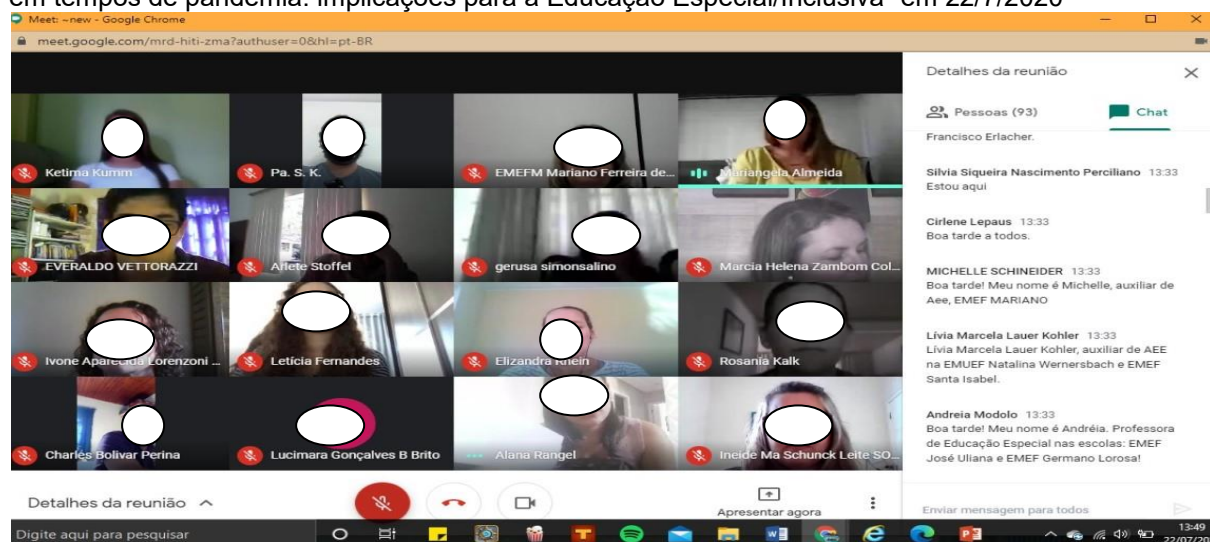
Outro apontamento suscitado no encontro de planejamento foi acerca da necessidade de apresentação e discussão dos princípios sobre os quais se erigem um grupo de estudo-reflexão, tendo em vista que não se tratava de um modo “tradicional” de conceber a formação continuada como um modelo de palestras em que se estabeleceria uma relação horizontalizada com o conhecimento. Assim, foi consensuado pelo Gergees/Domingos Martins-ES que, antes de adentrar a discussão trazida pelo texto-referência a ser estudado, o primeiro momento do

encontro no grupo deveria ser destinado a apresentar os princípios teórico-epistemológicos.

Considerando essa ponderação, o encontro inaugural do grupo de estudo-reflexão foi organizado em dois momentos, a saber: o primeiro, no qual haveria a acolhida dos profissionais da rede e a posterior apresentação dos princípios que regem o grupo de estudo-reflexão; esse momento foi realizado pela coordenadora do Geerges/Ufes; o segundo, em que os participantes poderiam trazer as suas contribuições e reflexões com base no artigo indicado para leitura e suas vivências nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes da rede municipal no período de pandemia, com a mediação da mestrandia pesquisadora.

Precisávamos também assegurar o direito ao espaço de fala a todos os participantes, visto que estávamos orientados pelo agir comunicativo. Para tanto, utilizamos como estratégia o uso do *chat* presente na sala do Google Meet e pedimos aos participantes que mantivessem as câmeras abertas, bem como fizessem o uso do microfone para se manifestarem, quando, e se assim desejassem, para tecerem com o grupo suas reflexões e contribuições.

Figura 19 – Registro do encontro inaugural do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em 22/7/2020

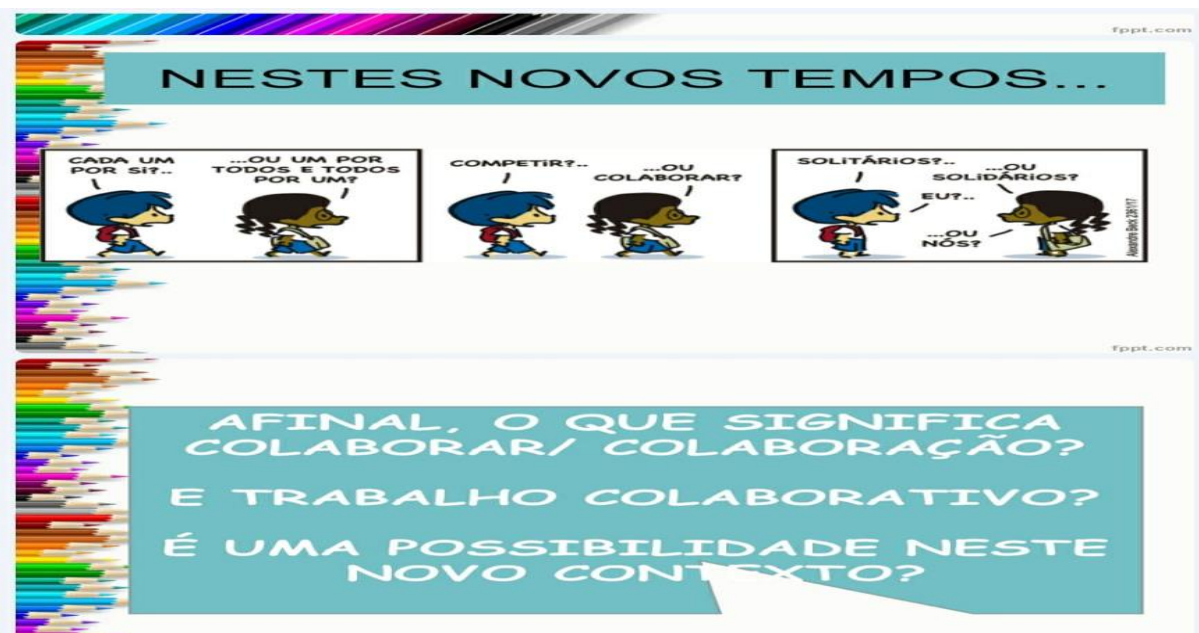


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

A princípio, os participantes mostraram-se comedidos sobre a discussão do trabalho colaborativo. Contudo, após o uso de uma estratégia utilizada pela mestrandia

pesquisadora, na condição de mediadora do encontro, o grupo começou a se manifestar por meio do *chat*. Foi utilizada uma tirinha, e, após a sua leitura, foram realizados alguns questionamentos aos integrantes: “Afimal, o que significa colaborar/colaboração? E trabalho colaborativo? É uma possibilidade neste novo contexto?”

Figura 20 – Estratégia de aproximação utilizada no encontro inaugural do grupo de estudo-reflexão em 22/7/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Com base nessas indagações, os participantes começaram a expressar suas reflexões via *chat*:

Professora de AEE: O empenho dos profissionais envolvidos no ensino colaborativo é de fundamental importância e está mais claro nesta pandemia. Sem ele não vamos conseguir colher nenhum fruto neste período difícil.

Assistente de AEE: O trabalho colaborativo, [sic] promove o engajamento e motivação dos estudantes. E cada dia mais, tem sido vista como um recurso efetivo para a aprendizagem.

Pedagogo EMUEF: O trabalho colaborativo quando é aceito por todos que estão envolvidos no processo de ensino, os ganhos são fantásticos. (TRANSCRIÇÃO CHAT GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA”, 2020).

Com base nos relatos em tela, é possível perceber que os profissionais da rede municipal de Domingos Martins-ES enxergavam o processo de colaboração como fundamental para a inclusão dos alunos público-alvo de Educação Especial, sobretudo no período de pandemia. Parecem reconhecer também que a inclusão escolar, tal como pontuam Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), requer ações e uma pedagogia diferenciada suficientemente qualificada para atender às diferentes especificidades dos alunos, além de proporcionar a eles vivências ricas por meio das quais possam objetivar os conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Ao findar o encontro, solicitamos aos participantes que realizassem uma avaliação do primeiro grupo de estudo. As respostas obtidas foram bastante positivas, com pontuações que teciam elogios para o formato delineado para a formação. Entretanto, ao analisarmos as respostas das referidas avaliações, um apontamento nos fez refletir sobre a configuração do grupo de estudo-reflexão em constituição: “Essas formações são muito importantes, visto que a gente sempre aprende mais com elas... Ótimas reflexões, **ótima palestra**, parabéns aos envolvidos. Até a próxima!” (PEDAGOGO EMUEF – TRANSCRIÇÃO CHAT GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA”, 2020, grifo nosso).

Embora o excerto acima trouxesse centralidade para a qualidade da formação que estava em curso, o termo palestra utilizado pelo participante despertou em nós um olhar crítico para o movimento que estava sendo instituído no grupo. Afinal, poderíamos incorrer no erro de reproduzir o modelo técnico de formação, alijando-nos assim da perspectiva crítico-emancipatória de formação tão cara ao Gergees/ES e ao Gergees/Domingos Martins-ES. Notamos também que, dado o número elevado de participantes⁴⁴, não seria possível garantir o espaço para que todos os participantes expusessem seus argumentos livremente. Assim, utilizando a premissa das espirais cíclicas da pesquisa-ação, o Gergees/ES optou pela reorganização dos encontros do grupo de estudo-reflexão para os próximos encontros, conforme se nota no diálogo a seguir:

⁴⁴ Em dado momento do encontro inaugural do grupo de estudo-reflexão, chegamos a ter simultaneamente cem participantes na sala virtual.

Giovana Rivera: Pessoal, acho que vale a pena nos encaminhamentos pensarmos e ver se fazemos dois ou até três grupos.

Isabel Allende: Sim.

Giovana Rivera: O grupo está muito grande. O melhor seriam quatro grupos, para ficar coerente com os princípios do grupo de estudo. [...] temos de organizar os mediadores. [...]

Isabel Allende: Para nós tudo bem. Conseguimos organizar.

Giovana Rivera: Quatro grupos seria um a cada semana?

Isabel Allende: Pode ser. Fica mais tranquilo (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

Para além desse fato, o Gergees/Domingos Martins-ES também retomava internamente as discussões sobre os princípios do grupo de estudo-reflexão, ante a observação do processo formativo que se iniciou com os profissionais da rede para, posteriormente, replanejar, tal como sugerido nos ciclos autorreflexivos da pesquisa-ação (KEMMIS; WILKINSON, 2008). Dialogávamos, na condição de Gergees/Domingos Martins-ES, sobre a importância de o debate acerca das perspectivas de formação também compor o grupo de estudo-reflexão com os demais profissionais da rede, não estando restrito somente ao diálogo entre os gestores pesquisadores do Crei e Secedu e aos pesquisadores acadêmicos, enquanto realizávamos o planejamento do próximo encontro:

Graciliano Ramos: Nosso cronograma de encontros em agosto: Dia 14 encontro com Secedu para discutir a perspectiva de Formação; Dias 19, 21, 26 e 28 encontro com a rede para aprofundar temas relacionados ao planejamento (desdobramento das lives). É isso gente?

Beatriz Bracher: Isso. E dia 12 para definir encontro do dia 14, se a Secedu confirmar este dia.

Selva Almada: Graciliano Ramos, eu entendi que também estudaríamos com os professores no próximo encontro o texto que discutiremos com a Secedu.

Graciliano Ramos: Perfeito Selva Almada, Beatriz Bracher! Boa noite, gente!

[...]

Giovana Rivera: Mas não será o estudo sobre formação e grupo de estudo-reflexão? Minha sugestão desse tema foi com os professores. Sei que depois falaram de discutir entre nós (convidando) a Secedu e depois com os professores. Não é isso?

[...]

Isabel Allende: Bom dia! Só reforçando a nossa conversa de ontem: estudar discutir informação precisa ser entre nós e os integrantes da Secedu, se assim desejarem. Com os professores trataremos sobre planejamento e o que mais surgir, tendo como referência o grupo de estudo reflexão. Certo? Também precisamos definir qual ou quais textos de estudo sobre planejamento iremos usar.

Giovanna Riviera: Oi gente, Bom dia! Quando eu coloquei a questão do estudo sobre formação, trazendo o que formação nós queremos, não era no sentido de realmente estudar entre nós e os gestores, era no sentido de estudo nos grupos de professores, como eu falei. Porque toda vez que a gente começa um grupo de estudo-reflexão a gente começa estudando a questão da formação, porque se a gente não faz- o princípio do grupo de estudo-reflexão é uma comunidade de profissionais preocupados em organizar sua própria prática à luz da pesquisa-ação. E eles precisam entender isso, porque quem vai organizar a formação deles são eles mesmos, com a nossa mediação. Então por isso que eu disse isso. Então antes de entrar no assunto de planejamento, antes de entrar em qualquer outro assunto. [...] Do meu ponto de vista isso é crucial. Se a gente for nomear esses grupos de grupos de estudo-reflexão é muito importante que a gente trabalhe com quem vai se envolver - e aí eu estou falando daqueles 100 [profissionais que participaram] hoje - parando para refletir um pouco sobre a sua própria formação.

Isabel Allende: Pessoal, então deixa eu pensar: nós iríamos conversar com eles - não perdendo de vista de forma alguma que já tivemos um encontro que eles trazem a questão do planejamento - nós traríamos o encontro que nós tivemos sobre planejamento colaborativo, mas que nesse momento se faz necessário nós entendermos que formação nós queremos e a que não queremos. [...] Seria isso?

Graciliano Ramos: Bom dia a todos! Eu entendo que é importante trazer a discussão em primeiro plano sobre a formação que queremos, e eu acho que é importante, sobretudo, pensar isso com a Secedu. Agora, como a Isabel Allende apontou, a gente já tem uma formação que queremos em curso, e não é deste ano. A gente já está nesse exercício de construir uma formação com eles já tem um tempinho e assim, acho até interessante retomar esse debate com eles, mas considerando que a gente já fez uma escuta - e aí só pelo fato de fazer uma escuta a gente já diz qual é a lógica da nossa formação. A gente fez uma escuta em junho aonde [sic] eles foram apontando: 'O que está pegando no nosso calo é planejamento'. E então a gente começa só a conversar sobre planejamento depois de agosto porque a gente então fica ficaria de conversar sobre a formação esse mês de agosto e planejamento ficaria para setembro, então acho que seria complicado isso.

Giovana Rivera: Não é uma parada. Porque a colaboração é princípio para formação e aprendizagem tanto do aluno quanto de nós professores. Para que as pessoas possam se envolver numa perspectiva de formação como a que propomos, é fundamental que compreendam, para se sentirem parte do processo. Mas vou deixar para vocês resolverem, eu acho que são vocês que têm que sentir [...] (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

Conforme exposto nos excertos dos diálogos em tela, à medida que ocorria o planejamento da formação, éramos convocados a retornar aos princípios que sustentavam a perspectiva assumida por nós como Gergees/Domingos Martins-ES.

Também tínhamos de exercitar o agir comunicativo durante todo o percurso, afinal, precisávamos “convencer sem vencer” (HABERMAS, 2003) os integrantes do grupo, para que firmássemos consensos provisórios e nos alijássemos dos interesses individuais, para abraçarmos os interesses coletivos, ao passo que forjávamos, assim, uma identidade única e coletiva como grupo.

Tal discussão era extremamente pertinente, pois, ainda que o Crei/Domingos Martins-ES já tivesse uma parceria solidificada estabelecida com o Grufopees/Ufes e, por isso, já adotasse uma perspectiva de formação crítico-emancipatória, tratava da constituição de um grupo de estudo-reflexão com novos integrantes que necessitavam de compreender que a dinâmica formativa pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica difere da instituída pelos modelos técnicos e práticos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Aliás, a proposição de que o estudo sobre perspectivas de formação continuada docente integrasse as temáticas estudadas pelo grupo de estudo-reflexão dos profissionais da rede municipal estava imbricada com as questões do planejamento, pois a formação crítica requer que os sujeitos envolvidos no processo construam, pela via do diálogo, modos coletivos que propiciem condições de transformação social. Logo, estudar as perspectivas de formação seria dar prosseguimento ao percurso iniciado, e não interrompê-lo.

Sendo assim, após esse momento de autorreflexão que ocorreu no próprio Gergees/Domingos Martins-ES, encaminhamo-nos para o consenso:

Giovana Rivera: Dá para pensar dois textos de referência para o encontro com os professores, que tragam a pesquisa-ação e a colaboração como pressupostos para a formação na escola, pela via do planejamento educativo. O que acham?

Graciliano Ramos: Muito bom!

Isabel Allende: Com certeza é um caminho muito bom, pois atende bem às duas situações que estamos discutindo (TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS MARTINS, 2020).

Isso posto, encaminhamos os dois textos de referência aos profissionais participantes do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos

de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” e para o e-mail das escolas da rede municipal dos profissionais participantes e os e-mails pessoais. Aproveitamos o ensejo para explicar também que, pelo número de participantes e da dinâmica dos encontros, dividiríamos os encontros em quatro grupos menores, de acordo com a região do município na qual a escola de atuação dos profissionais estivesse localizada. Dessa forma, a organização dos encontros para a discussão da temática ficou da seguinte maneira:

Quadro 17 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em agosto e setembro/2020

Data	Modalidade	Tema/conhecimento
26/08/2020	Encontro remoto regional da Sede	Inclusão, Currículo e BNCC: implicações para as práticas pedagógicas
28/08/2020	Encontro remoto regional de Melgaço	
02/09/2020	Encontro remoto regional de Paraju	
04/09/2020	Encontro remoto regional de Aracê	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Figura 21 – Compilação do registro fotográfico digital dos encontros remotos do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em agosto e setembro/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Nos encontros supracitados, a mediação foi realizada pelos gestores pesquisadores do Crei. O acolhimento foi realizado pela gestora, a qual fez um importante apontamento: que grupo de estudo-reflexão se configurava não apenas do Crei, ou dos gestores, ou das pesquisadoras acadêmicas da Ufes, mas também de todos que estavam presentes. Também explicou a dinâmica do encontro, lembrando a temática e os textos-referência, destacando que são bem-vindas as participações de todos para a realização dos apontamentos e reflexões.

O gestor pesquisador prosseguiu, pontuando que, desde o primeiro encontro do grupo, no tocante ao planejamento colaborativo, todo o movimento integrava a proposta de formação continuada da rede municipal de Domingos Martins-ES para 2020. Esclareceu que dos grupos de escuta, realizados previamente, emergiu a demanda de trabalho colaborativo. Daí a articulação da discussão do minicurso promovido pelo Grufopees/Ufes com essa necessidade oriunda da rede.

À medida que a mediação ia ocorrendo nos encontros, percebíamos que os profissionais adquiriam maior confiança para partilhar suas reflexões e apontamentos, utilizando principalmente o *chat* da sala virtual. Isso foi perceptível nos quatro encontros realizados para a discussão da temática “Inclusão escolar e currículo”. Teciam suas reflexões fazendo uma interlocução com as ideias contidas nos textos-referência trazidos pelos autores e teóricos da área educacional e suas vivências profissionais:

Professora de AEE: O que mais fiquei refletindo foi essa parte no texto: ‘Meirieu (2002) acena para a necessidade de vivermos momentos pedagógicos, ou seja, experiências exitosas de ensino-aprendizagem com alunos concretos’. Mas para isso, é preciso que a gente reflita: qual a trajetória escolar e de vida dos alunos? O que eles sabem? O que eles não sabem? Como aprendem? Como significam? Que linhas de raciocínio promovem? Que apoios necessitam? (TRANSCRIÇÃO CHAT GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA” - REGIONAL MELGAÇO, 2020).

Pedagoga: A parte do texto que me chamou atenção foi a da página 355, que diz: ‘Muitos conhecimentos selecionados são apresentados aos estudantes, mas que não retratam a realidade social desses sujeitos. Além disso, não respeitam suas trajetórias de vida, suas aprendizagens, seus modos de significação...’ Penso que na pandemia isso se tornou mais frequente. Porque os professores não podem trabalhar com esses estudantes de forma prática como faziam na escola (TRANSCRIÇÃO CHAT

GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA” - REGIONAL PARAJU, 2020).

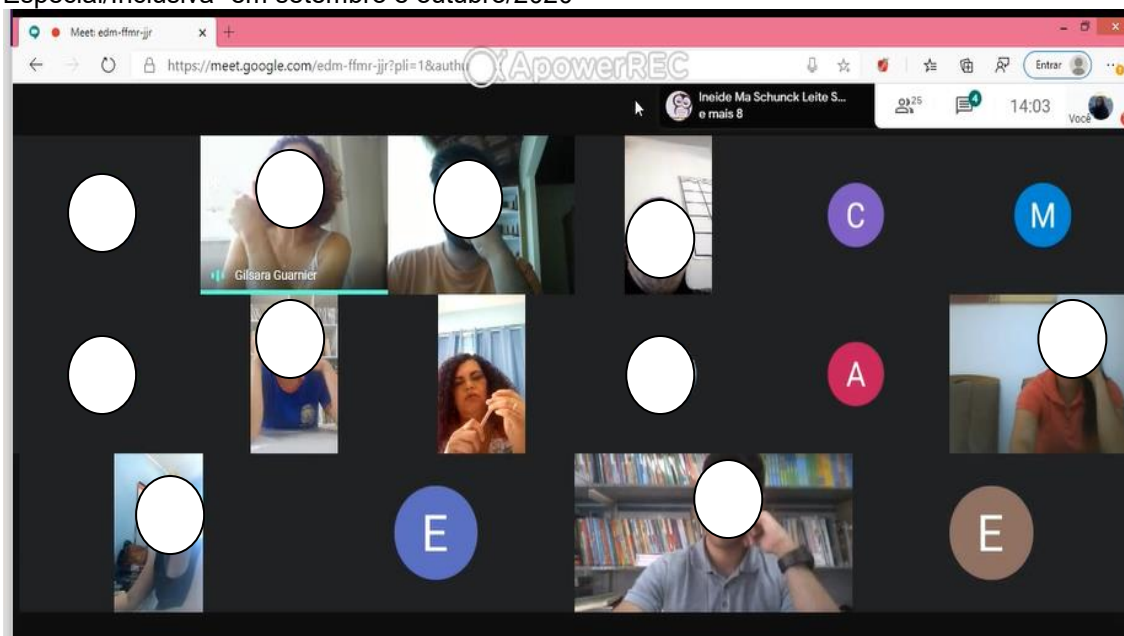
A terceira temática abordada nos encontros versou sobre o Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis, sendo organizados conforme expresso no quadro a seguir:

Quadro 18 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em setembro e outubro/2020

Datas	Modalidades	Tema/conhecimento
24/09/2020	Encontro remoto regional de Aracê	Planejamento Colaborativo e Ensino em Multiníveis
25/09/2020	Encontro remoto regional de Paraju	
01/10/2020	Encontro remoto regional de Melgaço	
02/10/2020	Encontro remoto regional da SEDE	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Figura 22 – Registro fotográfico digital de um encontro remoto do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em setembro e outubro/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Os quatro encontros contaram com a mediação da pesquisadora acadêmica coordenadora do Grufopees/Ufes. Como uma estratégia de dinamização, recorreu a uma dinâmica que utilizou a ferramenta de um site que realiza a formação de uma nuvem de palavras, mediante perguntas a que responderam os profissionais por meio de um link disponibilizado via *chat*. A primeira questão à qual os profissionais

responderam foi esta: “Desejo que minha prática pedagógica seja...”. Os adjetivos mais utilizados foram estes: transformadora, inclusiva, colaborativa, acolhedora, mediadora, afetiva e prazerosa.

Em seguida, foi solicitado que respondessem a outra indagação: “Para isso, é preciso...”, na qual os profissionais foram solicitados a responder o que seria necessário para as práticas se tornarem o que haviam pontuado na pergunta anterior. As palavras mais citadas foram diálogo, reflexão, estudo, parceria.

Nos encontros, ao serem solicitados que, se assim quisessem, poderiam comentar o porquê das palavras escolhidas, os profissionais realizaram potentes reflexões:

Assistente de AEE: Então... Na primeira pergunta eu escrevi ‘amor que se faz’, para, em seguida, termos “voz e vez” e para tentar ter o apoio das ‘políticas públicas’, pois temos poucas vozes e vezes neste campo da Educação Especial, porque, sabe, muitas vezes na escola a gente é visto como menor ou menos importante por trabalhar com esses alunos, não somos considerados (TRANSCRIÇÃO GRAVAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA” - REGIONAL PARAJU, 2020).

Professora de AEE: Eu coloquei que eu desejo que a minha prática seja ‘transformadora’ e na segunda [pergunta] ‘pesquisar’, porque para mim as duas têm muito a ver. Na prática tem-se que pesquisar e almejar a transformação, para que a aprendizagem seja significativa para todos os alunos (TRANSCRIÇÃO GRAVAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO “PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA” - REGIONAL DA SEDÉ, 2020).

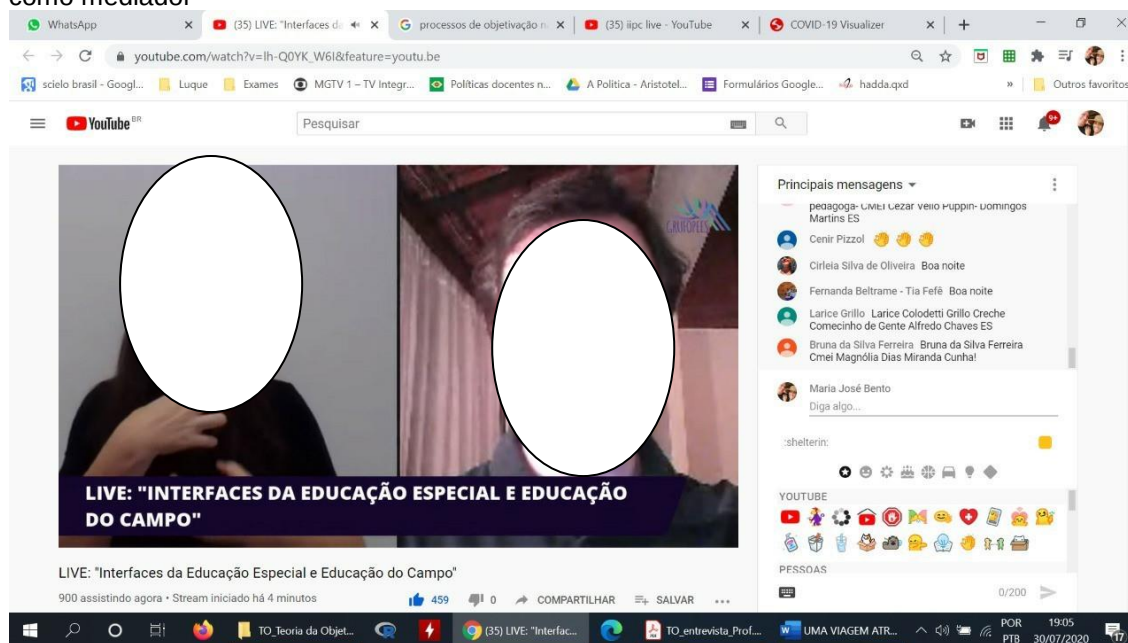
Com base nesses excertos, podemos inferir que os profissionais acreditam que é possível, por meio de suas práticas, produzir transformação em seus referidos contextos. Parecem apontar e reconhecer também que práticas pedagógicas inclusivas estão intrínsecas à realização de um planejamento que contemple as especificidades de todos, sem alhear-se da relação imanente entre teoria e prática. Dessa forma, não há como efetivar um planejamento sem leitura, pesquisa, diálogo e estudo, características que constituem um professor pesquisador.

Reconhecemos, assim, esses profissionais como produtores de conhecimento. Tal reconhecimento ganhará relevância se levarmos em conta que, conforme pontua

Zeichner (1993), vivemos na era da reestruturação escolar e, neste período, se ignora muito o que os professores conhecem e podem fazer. Assim, uma pesquisa que abrace a perspectiva colaborativa, como a nossa, constitui-se como um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores (ZEICHNER, 1993), tratando as suas contribuições pela via dos grupos de estudo-reflexão de maneira séria e respeitosa.

A quarta temática discutida no grupo de estudo-reflexão foi “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”. Vale ressaltar que tivemos a participação direta do gestor pesquisador do Crei no minicurso promovido pelo Grufopees/Ufes, sendo este o mediador da *live* que tratou do referido tema, com o professor doutor Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o professor doutor Allan Rocha Damasceno, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a professora doutora Michele Aparecida de Sá, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Figura 23 – Registro fotográfico digital da *live* do minicurso do Grufopees/Ufes com o tema “Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo”, que teve o gestor pesquisador do Crei como mediador



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Devido a essa interlocução de colaboração entre o Grufopees/Ufes com outras universidades e grupos de pesquisadores e a parceria firmada entre o grupo de

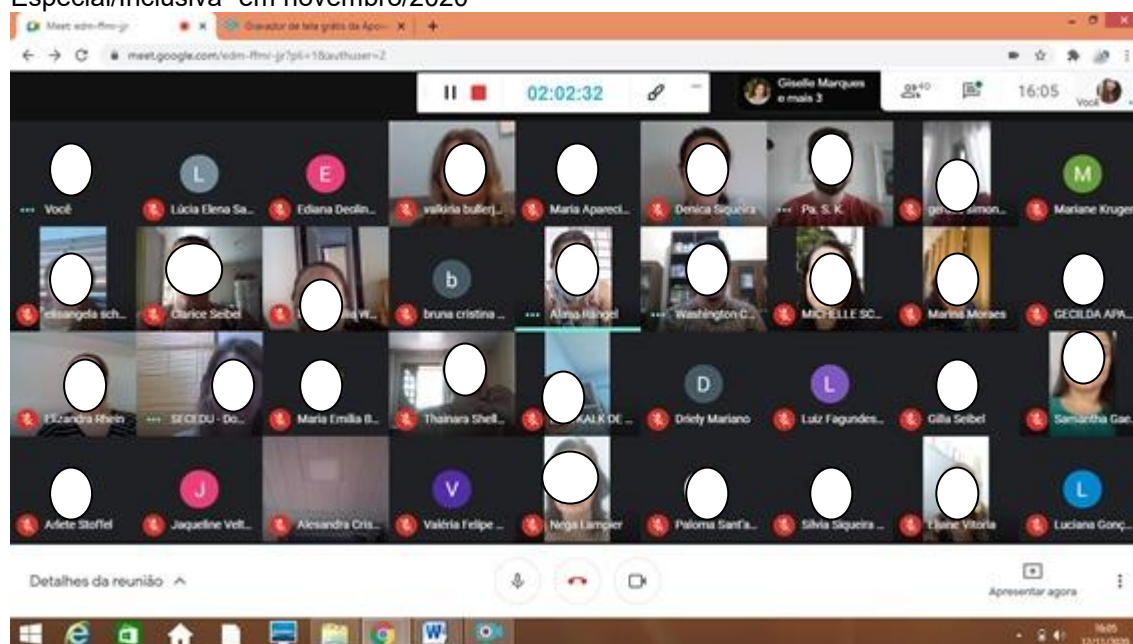
pesquisa e o Crei/Domingos Martins-ES, foi possível contar com a mediação do professor doutor Washington Cesar Shoiti Nozu nos encontros do grupo de estudo-reflexão para a abordagem dessa temática. Excepcionalmente nessa temática, devido à disponibilidade do mediador, realizamos um duplo agrupamento das regionais, de maneira que houve a seguinte organização:

Quadro 19 – Organização dos encontros do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em novembro/2020

Datas	Modalidades	Tema/conhecimento
10/11/2020	Encontro remoto das regionais de Aracê e Paraju	Interfaces da Educação Especial e Educação do Campo
12/11/2020	Encontro remoto das regionais da Sede e Melgaço	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Figura 24 – Registro fotográfico digital de um encontro remoto do Grupo de Estudo-Reflexão “Planejamento pedagógico em tempos de pandemia: implicações para a Educação Especial/Inclusiva” em novembro/2020



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

O professor Washington Nozu iniciou os diálogos destacando a relevância de discutir a temática, que ganhou contornos mais nítidos após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (2008). Ressaltou que, ao tratar dessa interface, é importante considerar que estamos nos

referindo ao processo de escolarização de sujeitos que possuem múltiplas identidades que estão relacionadas ao seu pertencimento como estudante público-alvo de Educação Especial, portanto alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e também com as populações do campo, alunos assentados, moradores de distritos, filhos de trabalhadores rurais assalariados e de pequenos agricultores, assim como ocorre na realidade de Domingos Martins-ES. Por esse motivo, a escolar precisa atender às especificidades socioculturais e às trazidas pela especificidade da deficiência. Isso porque existe uma multiplicidade de espaços-tempos nos ambientes escolares.

Sobre a característica dos profissionais que atuam com esse público, destacou que a maioria reside em perímetros urbanos, adentrando os espaços campestres somente para exercer a docência, o que faz com que haja desconhecimento da realidade vivenciada por aqueles estudantes. Esse é um importante apontamento para pensar a formação desses profissionais sob a ótica cultural, para realizar a mediação do processo de apropriação de conhecimento.

Outro apontamento realizado foi que, nos contextos campestres, há a ausência ou a escassez do atendimento educacional especializado e da figura do professor especializado. Na configuração que se apresenta, tem-se mostrado inadequado aos contextos, sobretudo pela exigência do contraturno.

Pareceu-nos que tratar dessa temática foi deveras significativa para os profissionais, visto que houve muitas manifestações via *chat*, ante as problematizações realizadas pelo mediador. O formato do grupo de estudo-reflexão também parece ter favorecido o relato de certas inquietações trazidas pelos professores em seus fazeres, como se houvesse propiciado um contato maior com os gestores do Crei e da Secedu. Surgiram apontamentos que versavam sobre o trabalho colaborativo, suas condições de trabalho no município, a carga-horária reduzida, pela qual o profissional deveria complementar seu horário de trabalho em mais de uma escola, entre outros, conforme expresso nos trechos abaixo:

Professora de AEE EMPEF: Para pensar a Educação Especial devemos atender simultaneamente todos os públicos e contemplar as especificidades de cada estudante. Ter essa percepção e ser sensível a isso é primordial durante o processo.

Pedagoga: Professor Nozu, a verdadeira reconstrução da transversalidade com a educação no campo já começa com um ponto problemático, quando o professor(a) não conhece a cultura em que o estudante está inserido.

Assistente de AEE: Percebemos exatamente o estreitamento dos recursos quando vamos realizar a escolha no início do ano e a carga-horária está reduzida e a demanda vem aumentando...

Pedagogo: Estamos caminhando nesta perspectiva de planejamento colaborativo. Estas formações são importantes para que, através de reflexões, possamos avançar com mais conhecimento.

(TRANSCRIÇÃO CHATS DO GRUPO DE ESTUDO-REFLEXÃO "PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA, 2020).

A respeito de nossa análise, as falas supracitadas reiteram a potência da aposta nos grupos de estudo-reflexão, pois, entre outros aspectos, o fomento à relação horizontalizada permitiu uma escuta mais qualificada por parte dos gestores aos profissionais. Na avaliação do encontro, o gestor parece reiterar esta inferência:

Bom dia a todos! Partilhando com vocês... Ontem finalizamos o nosso último grupo de estudo-reflexão. Foram discussões excelentes com o professor [dr. Washington] Nozu, ele sabe falar do chão da escola, dos contextos vividos na escola. Apesar da timidez, as pessoas se manifestaram muito pelo chat. Muito importante escutar o que dizem. O que para mim foi forte nos dois encontros foram falas que se referiam as condições de trabalho, como: a carga horária de trabalho muito pequena e que às vezes inviabiliza o que no discurso defendemos, como trabalho colaborativo... Enfim, falas muito importantes! [...] (GRACILIANO RAMOS – TRANSCRIÇÃO GRUPO DE WHATSAPP FORMAÇÃO DOMINGOS, MARTINS, 2020).

Ainda na perspectiva da pesquisa-formação, fomos convocados a assumir o caráter colaborativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Nessa esteira, também percebemos, com base nas falas dos gestores, que esta pesquisa não se constituiu como uma na qual houve a relação verticalizada entre os sujeitos, de maneira que, na percepção dos gestores, eles, de fato, tiveram um sentimento de pertença à pesquisa e conseguimos, sob a avaliação dos gestores pesquisadores do Crei, instituir movimentos de colaboração:

Graciliano Ramos: Falando de colaboração para quem está chegando, colaboração não é um regime de trabalho que é próprio da educação especial. A colaboração é uma modalidade de trabalho, uma modalidade de estar junto, que perpassa outros seguimentos, então não é uma propriedade da educação especial. E nós temos assumido esse trabalho numa

perspectiva colaborativa porque a gente vai vendo a força que há nesse tipo de trabalho, nessa perspectiva para pensar a inclusão. Para quem está chegando, a gente tá fundamentado na Política de 2008, que é a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, que se vocês forem lá e acessar para ver como é que é essa política, vocês vão perceber algumas coisas curiosas, que eu até entendo que seja senso comum. Quando se fala em educação especial normalmente a gente pensa logo no professor do AEE, na sala de recursos e vai entendendo a educação especial muito centrada nessas figuras, o professor do AEE e sala de recursos. Mas pensar em inclusão não é só isso, não é só isso. Quando a gente fala de colaboração, a gente fala primeiro que isso não acontece naturalmente. Falar de um trabalho colaborativo não acontece naturalmente. Geralmente as pessoas se juntam num regime de colaboração quando elas têm um problema comum, quando elas estão vivenciando um problema em comum. Então pense em vocês, quantas vezes vocês vão se perguntando 'mas como a gente faz a avaliação desse aluno com deficiência?'. Isso é um problema, quando esse problema se torna comum a um grupo e isso vai possibilitando as pessoas de conversarem sobre isso, de estudarem sobre isso, é onde vai acontecer a colaboração.

Isabel Allende: Isso. [...] Graciliano Ramos estava tratando de que para existir colaboração precisa ter um problema em comum, precisa ter uma questão em comum e vontade das pessoas pensarem aquela situação. Ele diz pensar, estudar, resolver aquela situação. Então é isso que a gente vive dentro da escola, pensando no público-alvo da educação especial. Temos uma situação, temos um estudante e que precisamos conhecer esse estudante e envolve não só professor, por isso que a gente diz sempre que não podemos abrir mão de as auxiliares e estagiárias participarem conosco nesse processo formativo. Porque por mais que a legislação diga que é papel, é função da auxiliar contribuir com a questão da alimentação, da higiene, da mobilidade do estudante, da estudante, por mais que esteja isso escrito, nós sabemos o quanto vocês se envolvem com o trabalho pedagógico, dialogam com as famílias, porque vocês estão todos os dias com essas crianças, vocês recebem essa criança das famílias [...] no receber, existe um diálogo, vocês levam essas crianças até o portão. Muitas vezes as famílias, os recados todos que precisa dizer para a professora, com quem a família fala? Com a auxiliar, com a estagiária, não é? Então vai muito além do cuidar da alimentação, da higiene e da mobilidade. E precisamos pensar juntos, precisamos um escutar ao outro, então isso se constitui em regime de colaboração. E o trabalho colaborativo, como o Graciliano Ramos disse, não é peculiaridade da educação especial numa perspectiva inclusiva, em qualquer dimensão da escola pode se trabalhar de forma colaborativamente. **Quando Graciliano Ramos estava falando, eu estava pensando na pesquisa da Selva Almada, é uma pesquisa que também é colaborativa.**

Selva Almada: Sim, é verdade.

Isabel Allende: Nós vamos trocando com a Selva Almada, nós vamos pensando e repensando e ela está nesse movimento com a gente. Ela não vem só nos perguntar o que estamos fazendo. Mas ela conversa conosco, ela nos ouve, ela pensa junto com a gente como nós podemos estar nos encaminhando. E essa é a proposta do trabalho colaborativo na escola. Muitas vezes a gente fica pensando: 'Poxa, mas a gente não faz contraturno. É ilegal?' Não é ilegal. O contraturno, claro que para um estudante que tem deficiência visual, deficiência auditiva que precisa do braille, que precisa de libras, quando é possível fazer o contraturno é uma riqueza muito grande. Nós temos dificuldade, não só lá dentro das escolas, mas também se uma família que mora muito longe, como você faz contraturno se tem algumas barreiras, nós temos. São

questões que precisam ser analisadas. Mas como ouvimos nos relatos a maioria das escolas tem se organizado no formato do trabalho colaborativo, onde as pessoas vão pensando juntas como desvendar, como eliminar barreiras do processo de ensino-aprendizagem das crianças (TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE ESCUTA REGIONAL DE PARAJU, 2020, grifo nosso).

Nesse sentido, à guisa de conclusão, percebemos toda a potência de uma pesquisa-formação crítica em que haja o estabelecimento de uma relação pautada por pesquisadores acadêmicos e pesquisadores do contexto, pois concebê-los como intelectuais críticos (GIROUX, 1997) e, portanto, como produtores de conhecimento, permite que a colaboração se estabeleça de forma efetiva e que tais sujeitos reflitam sobre suas práxis e se vejam dispostos e capazes de instituir ações para a provocação de mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALMEIDA, Mariangela Lima de. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED – SUDESTE – EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS, n. 13, 2018, Campinas-SP. **Anais [...]**, Campinas, SP, 2018.

ALMEIDA, Mariangela Lima 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. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, Mariangela. Lima de; JESUS, Denise Meyrelles; CUEVAS, Márcia Roxana Cruces. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da região sudeste e do Caparaó-ES. *In*: Sonia Lopes Victor; Rogério Drago; Edson Pantaleão (org.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2013, v. 1, p. 101-126, 2013.

ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ARAGÃO, Lucia. **Habermas**: filósofo e sociólogo do nosso tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARANDA, José Luis; PÉREZ, Gorka R. Pandemia faz as maiores fortunas do planeta dispararem. **El País**, Madrid, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-01-01/pandemia-faz-as-maiores-fortunas-do-planeta-dispararem.html>. Acesso em: 11 set. 2021.

BASTOS, João Batista. (org.). **Gestão Democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2005.

BIGOSSI, Bruna Breda. **Domingos José Martins**: a invenção de um herói para os capixabas no Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CAMPOS, Ana Cristina. IBGE: insegurança alimentar grave atinge 10,3 milhões de brasileiros. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-09/ibge-inseguranca-alimentar-grave-atinge-103-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em: 11 set. 2021.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del professorado. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, Damila Soares de. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**: contribuições da teoria do agir comunicativo. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento**: ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Brasília: IBCT, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a formação docente. *In*: DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. *In*: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 358-370, set./dez. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; BETTI, Mauro. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FRANCO, Maria Laura Pugliesi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2020.

GALEANO, Eduardo. **Amores**. 1. ed. Tradução de Eric Nepomuceno, Sergio Faraco e Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos Editora, 2013.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; RALIN, Vera Lúcia de Oliveira. Ação Comunicativa em Habermas e pesquisa-ação: diálogos para formação na universidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 358-375, out./dez. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Tradução de José Nicolau Neck.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

IGREJA, Rebeca Lemos; NEGRI, Camilo. As ciências sociais brasileiras frente à ascensão da extrema-direita: uma reflexão urgente e necessária. **Revista Semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) Plural**: Antropologías desde América Latina y el Caribe, v. 3, n. 6, p. 35-69, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/151/111>. Acesso em: 06 ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervin. A pesquisa-ação participativa e o uso da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 111-128. 2002.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PULICE, Carolina. Quanto custa viajar para o espaço, como fez o homem mais rico do mundo. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/24/quanto-custa-viajar-para-o-espaco-como-o-homem-mais-rico-do-mundo.htm>. Acesso em: 11 set. 2021.

QUEIROZ, Rafael Carlos. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tecituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

RAMOS, Vinícius Delgado. O desafio da inclusão de pessoas com deficiência na estratégia de enfrentamento à pandemia de **covid-19** no Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, p. 01-06, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/PmtcgvxKKswpQTxbZVVyVpk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

VIEIRA, Islene da Silva. **Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no estado do Espírito Santo**. 2020. 239 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa Editora, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Tradução de Cristina Antunes.

