

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

**JULIANA DE OLIVEIRA NOGUEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS**  
**DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTITUINDO**  
**CAMINHOS**

**VITÓRIA**  
**2012**

**JULIANA DE OLIVEIRA NOGUEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTITUINDO  
CAMINHOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Denise Meyrelles de Jesus.

**VITÓRIA**

**2012**



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

**JULIANA DE OLIVEIRA NOGUEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTITUINDO  
CAMINHOS**

**Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo,  
como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre  
em Educação.**

**Aprovada 28 de Setembro de 2012.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus (Presidente)  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professora Doutora Sonia Lopes Victor (Membro)  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professora Doutor Rogério Drago (Membro)  
Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Professora Rosana Carla do Nascimento Givigi (Membro)  
Universidade Federal do Sergipe**

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Aos meus avós paternos, Adeptina, carinhosamente vovó Detina e vovô Arnaldo (in memoriam), pela herança da sabedoria. Vocês foram minha inspiração. É com grande orgulho que hoje expresso que as lutas de vocês não foram em vão. Obrigada pelo esforço que fizeram saindo de uma cidadezinha do interior de Minas Gerais, para oportunizar uma educação aos filhos e netos. Dedico a vocês essa vitória.

Vovó, com você aprendi muitas lições, apesar de não ter um diploma. Eu a considero uma educadora, pois você me ensinou os princípios da vida, que hoje constituem o que sou como filha, mulher e professora. OBRIGADA, pois a senhora causou uma revolução na nossa família.

Vovô, OBRIGADA pela sua presença nos momentos importantes na escola. Sua presença me deixava segura e alegre.

Aos meus avós maternos, Eliezer (in memoriam) e Maria Rosa, carinhosamente chamada pelos netos de Mariquinha.

Meus queridos avós, essa vitória é nossa. AGRADEÇO pela dedicação de vocês aos filhos e netos. Sei o quanto se esforçaram e trabalharam arduamente para possibilitar melhores condições de saúde, moradia e educação a todos nós. Vencemos!

OBRIGADA família. Cada um, a seu modo, contribuiu para que eu pudesse realizar este sonho. Vocês me ensinaram que cada um é importante na/para a construção de um sonho e o verdadeiro valor de união e colaboração.

Vocês apostaram que a educação pode transformar vidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador e razão de minha existência. Tu és, amigo, consolador, refúgio e fortaleza. Obrigada, Senhor, por guiar-me nessa nova etapa de minha vida, minha gratidão por essa conquista.

Aos meus pais, Iracilda e Jader, pelo amor, carinho, incentivo e dedicação e aos meus irmãos, Thatiana, Mayara e Caio por estarem ao meu lado me incentivando e apoiando sempre. Aos demais familiares meus agradecimentos, pois compreenderam minha ausência em muitos momentos, pelas dificuldades partilhadas e conquistas compartilhadas.

À minha orientadora, professora Denise Meyrelles de Jesus, pela confiança e acolhimento, pelos momentos partilhados de meus desassossegos. Com você vivenciei o verdadeiro sentido da colaboração. Obrigada por tudo.

Aos professores: Rogério Drago, obrigada pela disponibilidade e contribuição durante o estudo, Sonia Lopes Victor e Rosana Carla do Nascimento Givigi pela acolhida e atenção na leitura e análise deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pelos momentos de reflexão e aprendizagem.

Meus agradecimentos se estendem, ainda, aos colaboradores Claudio Roberto Baptista e Kátia Regina Caiado pelas ricas contribuições, reflexões e críticas. Sem dúvida, as interlocuções que foram estabelecidas com o grupo de pesquisa contribuíram sobremaneira para a produção deste estudo.

Aos “meus amigos críticos”: Marcos, pelas palavras de incentivo e partilha de nossas angústias e superações. Alex e Mariangela pela reflexão-crítica, obrigada pela troca e colaboração em momentos fundamentais nessa construção de nos tornarmos pesquisadores. Carline, pela amizade incondicional, disponibilidade e contribuição. Islene e Fernanda Nunes, obrigada pela amizade sincera, pela cumplicidade e solicitude em todos os momentos. Márcia, a você, meus sinceros agradecimentos. Muito obrigada pelo companheirismo, carinho, incentivo nos momentos de tensão. Ao Angelo, obrigada

pelo apoio, pelas preciosas “dicas”, leitura cuidadosa do texto. Com certeza, você contribuiu muito para a produção deste trabalho.

Aos meus queridos irmãos da família Jesus: Girlene, Reginaldo, Alex, Agda, Ariadna, Edson Graça, Ines, Andressa, Vasti, Lilian, Carly, Ana Marta, Fernanda Montecelli, Isabel, Christiano, Merislandia, Karol, Karin, Rose, Jaqueline, Alice, Rayner, Alana, Francielle e Diana.

Aos meus amigos Washington e Renata Imaculada. Vocês estiveram no início de tudo, obrigada pelo apoio e incentivo.

À querida amiga Mariana Machado. Você faz parte dessa história. Obrigada pela amizade.

A turma do Curso de Graduação do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005-2008), em especial os alunos que realizaram a Habilitação em Educação Especial. Vocês participaram da construção de meus “eus”, pessoal, acadêmico e profissional.

Aos colegas da Turma 24 de Mestrado que conosco iniciaram a caminhada: Anderson, Haila, Tânia e Keila.

A todos os cursistas que participaram do **Curso de Formação Continuada de gestores públicos de Educação Especial**. Obrigada pela aprendizagem através das trocas de experiências. Aos pesquisadores/formadores que colaboraram para o sucesso do curso.

À Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), meus agradecimentos pela confiança e parceria estabelecida com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o desenvolvimento e realização do curso de formação continuada. Isto me possibilitou refletir e estudar junto com profissionais da educação dos municípios capixabas os desafios e as possibilidades vivenciados nos diferentes cenários da Educação Especial no estado do Espírito Santo.

À Jorge por sua sabedoria e cuidado na leitura e revisão deste estudo.

À CAPES pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

O nosso Machado de Assis já nos advertia por trás do espírito crítico [...] “é que as ideias fixas, uma vez em nossa mente, passam a exigir respostas, leituras, discussões, reflexões e, portanto, pesquisa” (ESTEBAN, 2002, p. 15).

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral acompanhar os processos de concepção, sistematização, planejamento e materialização do Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos em Educação Especial, oferecido pelo convênio Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O trabalho de pesquisa-ação-formação envolveu profissionais de 78 municípios do Estado do Espírito Santo, atuantes na coordenação da Educação Especial nos contextos das Secretarias Municipais e Superintendências Estaduais de Educação. Os cursistas foram organizados em duas turmas (Turma 01 e 02), e nesta pesquisa de Mestrado traremos os movimentos constituídos com a Turma 02, composta pelos municípios da Região Metropolitana e Noroeste do Estado do Espírito Santo. A turma 02 era composta por 58 profissionais da Educação. O processo de investigação tomou a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica como aporte metodológico que favoreceu a constituição de três momentos que sustentam a problematização dos dados produzidos pelo Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial. O primeiro traz as ações direcionadas para a composição do currículo do curso; o segundo, os encontros presenciais para colocar em ação o currículo proposto; o terceiro, a realização de atividades não presenciais que compreendia o aprofundamento teórico e a elaboração de planos e projetos de intervenção no contexto dos municípios em que atuavam esses gestores. Como aporte epistemológico, buscamos aproximações nas teorizações de Freire, Nóvoa, Zeichner, Tardif e Lesseard. O processo de produção de dados se efetivou de Março a Novembro de 2011, período em que se desenrolou a dinâmica formativa. Como instrumento de coleta de dados, apoiamos-nos nas transcrições dos encontros realizados com os cursistas, relatórios, artigos produzidos pelo grupo sistematizador e questionários aplicados aos cursistas. Como resultados deste estudo de Mestrado, ganha destaque a importância de investimento na formação dos profissionais que exercem a gestão da Educação Especial, a potência do aprofundamento teórico-prático sobre a Educação Especial para a implementação de políticas públicas inclusivas e a possibilidade de constituição de propostas formativas que tomam os desafios da prática como elementos disparadores de novos/outros movimentos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Formação Continuada de gestores públicos de Educação Especial.

## ABSTRACT

This study aims at investigating the processes of conception, systematization, planning and materialization of the Continuing Education Course for Public Managers in Special Education offered by the Education Secretariat of the State of Espírito Santo (*SEDU*) and the Federal University of Espírito Santo (UFES), Brazil. The action research study comprised professionals from 78 municipalities in the State of Espírito Santo, Brazil. All of those worked in Special Education coordination in the Municipal Education Secretariat and State Education Superintendence spheres. Students were organized into two groups (Group 1 and 2). This master's program study focused on Group 2, made up of Municipalities in the Metropolitan and Northwest areas in the State. Group 2 was comprised of 58 education professionals. The investigation process took the collaborative critical action research perspective as a methodological basis that favored constituting three instances to support the discussion about the data gathered from the Continuing Education Course for Public Managers in Special Education. The first one concerns actions towards the course curriculum composition; the second, meetings to apply the curriculum proposed; the third one, carrying out out-of-classroom activities involving theoretical studies, planning and developing intervention projects for the municipal settings in which these managers worked. As epistemological support, we relied on theories by Freire, Nóvoa, Zeichner, Tardif and Lesseard. The data was gathered between March and November 2001, when the formative dynamics was unfolded. The data collection instruments adopted were transcriptions of meeting with students, reports, articles produced by the systematizing group, and questionnaires administered to students. The results of this study highlight some main points: the importance of investing in the education of professionals in Special Education managerial positions; the potential of theoretical-practical knowledge about special education to implementation of inclusive public policy; and the possibility of constituting educational proposes that take practical challenges as triggering elements to other movements.

**Keywords:** Special Education. Continuing Education Course for Public Managers in Special Education.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 01 – Divisão dos municípios por região para composição do currículo do curso de gestores públicos de Educação Especial.....76

QUADRO 02 - Estruturação do currículo do curso de formação de gestores públicos de educação especial a partir da análise dos grupos focais.....82

QUADRO 03- Organização dos grupos de orientação.....132

QUADRO 04 - Análise dos Planos de Trabalho da Região Metropolitana/ES.....142

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>14</b>
1.1 O contexto do curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial.....	20
<b>2. DIALOGANDO COM A ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>30</b>
<b>3. FORMAÇÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM BASES TEÓRICAS.....</b>	<b>47</b>
<b>4. CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA.....</b>	<b>60</b>
4.1 Natureza do Estudo.....	60
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	62
4.3 Procedimentos Metodológicos.....	63
4.3.1 Primeiro Momento.....	64
4.3.2 Segundo Momento.....	65
4.3.3 Terceiro Momento.....	68
4.4 Os instrumentos de coleta de dados e a organização da pesquisa de Mestrado.....	70
<b>5. PRIMEIRO MOMENTO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO DO CURSO DE GESTORES PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>72</b>

<b>6. SEGUNDO MOMENTO: O CURRÍCULO DO CURSO DOS GESTORES PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO - AS AULAS DIALOGADAS.....</b>	<b>98</b>
<b>7. TERCEIRO MOMENTO: AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO.....</b>	<b>123</b>
7.1 A dinâmica do trabalho de orientação e acompanhamento das atividades não-presenciais: tensões e possibilidades vivenciadas nesse processo.....	130
7.2 Análise dos Planos de Trabalho da Região Noroeste/ES.....	137
7.3 Análise dos Planos e Trabalho da Região Metropolitana/ES.....	141
<b>8. MUITAS VOZES E UM OLHAR: O CAMPO DE PESQUISA ENQUANTO MOMENTO DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS – GRUPO FOCAL...173</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE DADOS E IMAGENS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE E – MAPA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE F – CARTA CONVITE AOS CURSISTAS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE G – FICHA DE INSCRIÇÃO DO CURSO.....</b>	<b>183</b>

<b>APÊNDICE H – FOTOS DO PRIMEIRO MOMENTO: GRUPO FOCAL.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE I – CARTA DE BOAS-VINDAS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE K – FOTOS DO SEGUNDO MOMENTO: AS AULAS PRESENCIAIS.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE L – OFÍCIO.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE M – FOTOS DO TERCEIRO MOMENTO: APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DE TRABALHO.....</b>	<b>191</b>

## **1. INTRODUÇÃO: CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Minha formação inicial no campo da educação se deu no período entre 2005 e 2008, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nessa época, o currículo do curso estava em fase de transição, pois de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a formação profissional voltada para o curso de Pedagogia até então oferecida por meio de habilitações (Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial) passaria a ser substituída por um processo formativo profissional generalista, ou seja, o estudante do curso de Pedagogia é formado para atuar em todas as etapas de ensino. Nossa turma de Pedagogia foi a última a se formar dentro do modelo de habilitações.

Uma vez que a habilitação em séries iniciais era garantida no curso, os estudantes deveriam escolher outra(s) habilitação (ões). Optei, então, pela habilitação em Educação Especial. Fui movida a tal escolha por vivenciar o estágio extracurricular na área de Educação Especial.

No decorrer do curso e desse estágio, associando teoria e prática, foram discutidas e vivenciadas questões relacionadas às práticas pedagógicas, bem como a temas ligados à Educação Especial e à Educação Inclusiva. A atuação como estagiária das séries iniciais numa escola pública da rede municipal de Vitória/ES, com certeza, foi um momento ímpar de aprendizagem com os profissionais da escola, buscando sempre relacionar esses aprendizados com as temáticas discutidas no curso de Pedagogia.

A experiência como professora regente em sala de aula despertaram-me o interesse pela pesquisa científica fazendo com que retornasse aos estudos na Universidade.

No ano de 2010, ingresso no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha das “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” como atividade de formação e me envolvi em pesquisa da linha, qual seja, “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”. Trata-se de um estudo sobre a formação

continuada de gestores públicos de Educação Especial que atuam no âmbito de sistemas de educação, nos diferentes municípios do estado do Espírito Santo.

Ao ingressar no mestrado, inicialmente, tinha como proposta investigativa estudar práticas educacionais inclusivas. No entanto, ao cursar as disciplinas obrigatórias e optativas, bem como participar de discussões e reflexões com o grupo-UFES<sup>1</sup> sobre o atendimento educacional especializado, fizeram-me sentir que estava diante de um tema instigante a ser investigado.

Nesse mesmo período, participava de um processo de orientação coletiva. Éramos quatro alunos. Duas pessoas no processo de escrita para o projeto de qualificação do mestrado, e as outras pessoas para o projeto de qualificação no doutorado. Chamaremos esse grupo menor de orientação de “Amigos Críticos<sup>2</sup>”. Nós nos reuníamos quinzenalmente, seguíamos um roteiro planejado para nossos encontros coletivos. Chamávamos esse roteiro de “esqueleto” inicial para a escrita dos nossos projetos. Cada dupla compartilhava propostas como: problema de investigação, objetivos, justificativa, metodologia, base teórica, entre outros aspectos.

Ao apresentar o esqueleto do projeto aos “Amigos críticos” sobre atendimento educacional especializado, vários questionamentos eram feitos naqueles encontros, mas diversas vezes respostas ficaram silenciadas.

Paralelamente aos encontros dos “Amigos críticos”, estávamos organizando o VI “Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado,” realizado no período de 11 a 13 de abril de 2011. O seminário sobre o atendimento educacional especializado, naquele momento, foi marcante, possibilitando à pesquisadora conhecimento na área de Educação Especial. Apesar disso, os avanços na

---

<sup>1</sup>O grupo-UFES é coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus tem aproximadamente quinze componentes, dentre eles doutores efetivos da UFES, doutorandos, mestres, mestrandos, alunos de iniciação científica, alunos de trabalho de conclusão de curso e egressos.

<sup>2</sup> Usamos a expressão utilizada por Habermas para se referir aos encontros coletivos de orientação, pois consideramos que essas pessoas que participaram desse grupo foram por algum tempo interlocutores críticos de nosso estudo.

elaboração da proposta investigativa para o projeto de mestrado após o seminário ainda estavam difusos.

Os cenários sugerem, então, novos sentidos para a construção do projeto de qualificação e conseqüentemente para a pesquisa de mestrado. Os movimentos vivenciados despertaram o interesse pelo estudo da formação continuada de gestores públicos de Educação Especial, uma vez que ao assumirem a coordenação da Educação Especial necessitam dispor de conhecimentos teórico-práticos sobre a área e vivenciam muitas tensões devido à complexidade do processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Realizar uma pesquisa de acompanhamento de um Curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial possibilitou aprofundar o conhecimento sobre a perspectiva da pesquisa-ação-formação, também permitiu dialogar com gestores educacionais que trazem diferentes articulações políticas sobre a escolarização de alunos com indicativos para a Educação Especial. Essa pesquisa também nos interessou porque, na medida em que planejávamos e sistematizávamos os processos do curso de formação continuada, os formadores iam constituindo sua própria formação, uma vez que, ao promover formação, se formam simultaneamente (PANTALEÃO, 2009).

Tomando como referência os apontamentos de Manzini (2007), não seria um equívoco situar como pauta de pesquisa a formação de professores, gestores, a profissionalidade docente e a inclusão escolar como alguns principais temas que estão no centro dos debates educativos.

De acordo com Gatti (2008, p. 62)

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de

mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Ainda de acordo com Gatti (2008), tanto no Brasil quanto nos demais países, a formação continuada deve-se às novas exigências da sociedade contemporânea. No entanto, vale ressaltar que as demandas educacionais, como novas tecnologias, mercado de trabalho e baixo rendimento escolar são molas propulsoras para se pensar nas reformas curriculares. A autora ainda afirma que é nesse bojo que surge “[...] o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58) e a educação continuada passa a ser entendida como “[...] aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58). Não obstante, não se pode perder de vista que somente a formação continuada ou cursos formativos e tampouco as políticas educacionais resolvam todos os problemas educacionais. É necessário que as políticas públicas em esferas mais amplas sejam articuladas ao processo de organização dos sistemas educacionais.

Prieto (2002, p.48), em reflexão sobre a questão, sugere que instituir política pública de Estado “[...] é mais um meio de garantir que as ações implantadas sejam mantidas, independentemente das mudanças político-administrativas decorrentes de términos de mandatos eleitorais”.

Aos suscitarmos esses fatos, para trazê-los neste diálogo, compartilhamos o pensamento de Jesus (2005) quando salienta que as políticas públicas de educação necessitam privilegiar a formação e a valorização docente, uma vez que a “[...] preparação dos profissionais da educação [necessita estar voltada] para uma prática crítico-reflexiva para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada” (JESUS, 2005, p. 204).

Certamente, não há como negar que garantir formação para lidar com as questões da educação e da diversidade via políticas públicas também se constitui em tema candente na atualidade.

Concordamos com Caiado e Laplane (2009, p. 303) quando afirmam que “[...] garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo que exige ações políticas de diferentes dimensões.” Por isso, voltamos nosso olhar para os gestores públicos de Educação Especial que atuam em âmbito de secretarias municipais e superintendências estaduais de ensino, pois consideramos que esses profissionais possuem função indispensável no processo de inclusão escolar, visto que são eles que pensam, planejam e instituem políticas que afetam diretamente a garantia da inclusão escolar nas escolas comuns. O planejamento, aqui, deve ser entendido como ato político, constituindo em um processo de análise conjuntural e de reflexão sobre o contexto (LIBÂNEO, 1995).

Considerando esse entendimento do planejamento como ato político, corroboramos com Haidt (2003) ao afirmar que o planejamento deve ser realizado em nível sistêmico, ou seja, em âmbito nacional, estadual e municipal. Partindo da proposição de Haidt (2002), acreditamos que para realizar o planejamento o gestor público deve analisar a realidade e, ao mesmo tempo, buscar prever o que pode acontecer, tal processo de análise e reflexão das várias facetas de um sistema educacional “reflete a política da educação adotada” (HAIDT, 2003, p. 95).

A partir desse pensamento, concordamos com Alves (2009) ao conceber os profissionais gestores como mobilizadores políticos, pois são esses profissionais que efetivamente devem pensar e sistematizar ações em seus municípios no que tange ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, devendo, assim, ser mobilizadores e mediadores de políticas públicas de formação continuada, frente ao desafio da inclusão escolar.

Entendemos que esse movimento de mobilização e multiplicação de ações está diretamente implicado na própria formação dos gestores, visto que, ao refletir sobre a própria prática, o gestor faz um diálogo triplo “ação-reflexão-ação”. Desse modo, entendemos que o processo formativo é um “[...] processo constante e dinâmico que busca a construção crescente do movimento pessoal e profissional do docente” (NUNES E MONTEIRO, 2007, p.33).

Gatti (2008), em estudo que buscou analisar políticas públicas voltadas à formação continuada, discute que muitas iniciativas que requerem políticas públicas, quer não governamentais e ou do terceiro setor, têm investido em cursos/programas de formação continuada.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] (GATTI, 2008, p. 58).

A autora ainda argumenta que esse tipo de investimento tornou-se comum “[...] em todos os estados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, desenvolvidas por seus quadros ou, como acontece na maioria das vezes, por consultorias contratadas.” (GATTI, 2008, p. 61).

Podemos perceber iniciativas por diferentes esferas, voltadas para a formação continuada para gestores, no entanto há de se questionar e refletir se essas formações ou cursos têm atendido as demandas dos profissionais e se suas expectativas e condições de trabalho são consideradas, pois “[...] se essas ações [formadoras] não levarem em consideração “como” os professores aprendem, muito tempo e dinheiro terão sido despendidos em vão” (LACCO; SILVA, 2004 p.29).

Para além da questão financeira, preocupa-nos como os cursos formativos vêm sendo desenvolvidos, e se os dados e os resultados são refletidos e discutidos em processo com os sujeitos participantes do curso, pois entendemos que o acompanhamento e avaliação de um curso se dá no próprio processo formativo. Portanto, nossa perspectiva de concepção, planejamento e acompanhamento de um curso transcende o modelo pré-elaborado, mas toma como princípio orientador a construção coletiva.

## **1.1 O contexto do curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial**

O Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos de Educação Especial representa outra possibilidade de pensar um curso de formação continuada, pois buscou considerar as expectativas, os desafios, demandas e possibilidades de atuação dos sujeitos participantes do curso (APÊNDICE A).

Para pensar o Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos de Educação Especial, alguns princípios foram considerados, dentre eles o direito à educação, que por muitos anos foi reservado a uma elite social. Foram muitos os movimentos sociais que viabilizaram os processos de acesso à escola a todos os cidadãos brasileiros. Esses movimentos trouxeram possibilidades para que a educação fosse assumida como um direito público e subjetivo, ou seja, garantido a todos e dever do Estado, conforme prescreve a Constituição Federativa do Brasil de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Em âmbito nacional, significativos movimentos evidenciam as tentativas das escolas de ensino comum de se adequarem às necessidades de todos os alunos, mas grandes desafios ainda persistem, pois o trato com a diversidade humana ainda se apresenta como uma grande tensão.

A assunção desses desafios fez, e ainda faz, a legislação nacional dar passos significativos para que as escolas de ensino comum se projetem como espaços inclusivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9.394/96 – possibilitou, só para citarmos alguns exemplos, a oferta de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades do aluno público-alvo da Educação Especial; uma terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental; e a

disponibilização de professores especializados para o atendimento especializado e de docentes capacitados para o trabalho nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A materialização dessas ações legais acontece por meio da instituição de políticas públicas visando à articulação da Educação Especial com o ensino comum, à reestruturação arquitetônica das escolas e à ressignificação do currículo, das práticas pedagógicas da avaliação à formação continuada dos educadores. Para tanto, a Resolução nº. 02/2001, que instituiu as diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, convocou os sistemas públicos de ensino a fazer funcionar um setor de Educação Especial para que, colaborativamente com as unidades de ensino, instituíssem ações visando à garantia do conhecimento aos alunos da modalidade da Educação Especial:

Os sistemas de ensino devem contribuir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, art. 3º).

Gonçalves (2008) argumenta a necessidade de organização do setor de Educação Especial, admitindo a “urgência de programas com intervenções que assegurem a construção de políticas públicas na perspectiva da educação para todos, nos quais a formação dos professores seja prioridade” (GONÇALVES, 2008 p.125). Por sua vez, Pantaleão (2009) afirma que para se construir uma escola para todos devemos pensar e refletir coletivamente, não somente, mas principalmente pelos gestores públicos que devem “[...] comprometer-se em proporcionar a criação e/ou ressignificação de espaços e tempos que possibilitem constantes análises do contexto, de maneira a concretizar práticas que possam consolidar o exercício de uma escola pública democrática” (PANTALEÃO, 2009, p.50).

Nesse sentido, a legislação brasileira e os documentos internacionais<sup>3</sup> vêm garantindo a formação de profissionais – inclusive a formação continuada. Desse modo, percebemos

---

<sup>3</sup> Banco Mundial (1995, 1999, 2002); Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação; Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). “Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia

que a formação do profissional é considerada pelas leis e políticas públicas atuais como maneira de garantir o atendimento adequado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) institui em seu Artigo 62, parágrafo 1º, que as esferas governamentais devem promover a formação inicial, continuada e a capacitação de profissionais da educação dos diversos níveis.

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério — programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

O Artigo 63, inciso III, da LDBEN (1996) responsabiliza também as instituições de ensino superior que devem manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.” (BRASIL, 1996). Urge a necessidade de formação oferecida pela União, estados, municípios e universidades a fim de atender às demandas educacionais atuais, dentre elas o atendimento à diversidade dos educandos, contemplando, assim, também o público alvo da Educação Especial. A importância da formação dos profissionais que atuam com a Educação Especial está presente no capítulo V dessa mesma lei:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III — professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

Outros documentos oficiais, como a Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001, também sinalizam para a necessidade de “[...] preparação do corpo docente e do corpo técnico e administrativo das escolas [...]”, objetivando atender as demandas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também considera a importância da formação do professor na

---

[sic] de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.” (GATTI, 2008, p. 62)

construção de uma atuação inclusiva. Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Conforme previsto na Resolução nº 04, de 02 de Outubro de 2009 do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica), o professor tem papel indispensável na formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, sendo “a elaboração e a execução do plano de AEE [...] competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE [...]” (BRASIL, 2009).

Consideramos importante refletir sobre tais questões, pois percebemos que, mesmo com os avanços no que diz respeito à formação continuada na legislação, fica evidente que ainda há muito a ser feito para que os direitos instituídos por lei sejam garantidos.

No entanto, os cursos de formação continuada para a área ainda são insuficientes, dada a demanda. Se por um lado os gestores são os responsáveis pelas políticas educacionais locais, pela oferta de formação continuada para professores, pedagogos e gestores escolares, por outro, devemos pensar sobre como vem acontecendo nos estados brasileiros, e principalmente no estado do Espírito Santo, a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial.

No Espírito Santo observa-se uma forte ação de colaboração entre o Governo do Estado do Espírito Santo, pela via da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), especialmente o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Nessa linha, destaca-se a elaboração das Diretrizes da Educação Especial da Educação Básica e Profissional na Rede Estadual de Ensino, cujo objetivo é:

[...] a implementação de uma política de educação especial para subsidiar o Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo buscando a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação/exclusão; escolas estas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional,

transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades (SEDU, 2008, p. 4).

Outro movimento importante foi a pesquisa “Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas” (JESUS, 2009), desenvolvida por um grupo de pesquisadores do Centro de Educação/UFES que buscou cartografar os processos de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no Espírito Santo, considerando suas possibilidades e tensões. Os pesquisadores dialogaram com profissionais da educação em atuação nos Sistema Estadual e Municipal de Ensino, bem como em instituições especializadas.

A referida pesquisa envolveu os 78 municípios capixabas e 11 Superintendências Regionais de Educação vinculadas à SEDU, profissionais atuantes nas escolas e órgãos do sistema. Várias ferramentas foram utilizadas para constituir um corpus de conhecimento sobre as políticas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva em todo o estado.<sup>4</sup>

Os principais resultados disseram respeito aos eixos: concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva; níveis e modalidades de ensino; serviços de atendimento; sujeitos da Educação Especial e Educação Inclusiva; política de formação docente: inicial e continuada; ações compartilhadas entre municípios e superintendências regionais de educação e questões relacionadas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em âmbito local.

De norte a sul do Estado diferentes dispositivos foram constituídos para a garantia do direito à escolarização desses alunos: trabalho de professores itinerantes; contratação de estagiários para acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; sala multifuncional. Alguns municípios sinalizavam que a matrícula de alunos com deficiência era efetivada sem apoio específico. Nesse estudo pôde-se constatar que o Estado se configura como um mosaico, com diferentes formas de atendimento. Às vezes, no mesmo município, essas diferentes ações se coadunavam (JESUS, 2011, p. 09).

---

<sup>4</sup> Para detalhamento de o processo buscar a seguinte referência bibliográfica: JESUS, D.M. Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: UFES/PPGE, 2009.

A pesquisa registrou a materialização da matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todo o Estado e a necessidade de investimentos na formação continuada dos gestores em atuação nos Setores de Educação Especial. A matrícula dos estudantes se presentificava, os desafios se tornavam visíveis e crescia a necessidade de os profissionais do sistema pensarem em ações políticas, tendo em vista a necessidade de subsidiar os processos de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Tais conclusões gestaram o desenvolvimento de outro estudo: “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”. (APÊNDICES B; C)

O Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos de Educação Especial representa, então, um reconhecimento dessa necessidade de formação por parte dos educadores locais. Como parte integrante deste estudo, foi proposta uma meta-análise crítica, com os responsáveis pela gestão pública da modalidade de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. Objetivava-se potencializar o diálogo teórico-prático, pela via de grupos focais e da pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo como eixo a formação continuada desses gestores. (JESUS, 2011)

É adotado pelo grupo como objetivo central “formar profissionais gestores que possam se constituir em impulsionadores das questões da gestão da Educação Especial nas Secretarias Municipais de Educação e Superintendências Regionais de Educação no estado do Espírito Santo” (JESUS, 2011, p.1). Além disso, o grupo de pesquisadores/formadores definiu como objetivos específicos para desenvolver o curso de formação continuada:

- Oferecer formação continuada para 100 profissionais gestores da Educação Especial em um curso de 200 horas. [...];
- Problematizar a situação do Estado na área da política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva;
- Dialogar com o grupo de participantes sobre o que deve constituir o processo de formação continuada de gestores da

Educação Especial, tendo em vista subsidiar o planejamento da pesquisa-ação-formação;

- Socializar com os profissionais da área da Educação, em particular da Educação Especial, a cartografia elaborada sobre as políticas de Educação Especial instituídas e/ou em processo de instituição no Estado do Espírito Santo (JESUS, 2009), sistematizando e socializando o *corpus* de conhecimento de que dispomos;
- Formar profissionais gestores que possam se constituir em impulsionadores das questões da gestão da Educação Especial, considerando-os [...] como mediadores em sua região de abrangência;
- Criar dispositivos disparadores de outras e novas ações políticas, bem como de formação de gestores públicos da modalidade de Educação Especial (JESUS, 2011 P.36-37).

Para execução dos objetivos especificados acima, tomou-se o referencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois nessa abordagem teórico-metodológica buscava-se a aproximação entre sujeito e pesquisador, assumindo a colaboração como essencial ao processo de intervenção para descobrir sentidos da realidade. A ênfase está no processo de autorreflexão coletiva na busca pela superação das tensões vividas (JESUS, 2011).

Diante do exposto, o estudo em tela teve por objetivo: ***acompanhar os processos de concepção, sistematização, planejamento e materialização do Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos em Educação Especial, oferecido pelo convênio SEDU-UFES.***

O curso foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, integrante da linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Para isso, traçamos os objetivos específicos:

- a) Acompanhar o processo de formação pela via da participação no curso presencial;
- b) Analisar os diferentes momentos vividos no curso, desde seu planejamento à avaliação final;

- c) Compreender os desafios vividos pelos formandos e formadores, bem como analisar os possíveis caminhos encontrados pelo grupo-UFES para o curso de formação continuada em parceria com os cursistas;
- d) Refletir sobre os momentos de interação entre os sujeitos da pesquisa, tanto pela via presencial quanto pela não presencial do curso;
- e) Analisar as possibilidades e tensões do acompanhamento e as orientações vivenciadas nesse momento, bem como apresentar a organização/planejamento do grupo-UFES sobre as atividades não-presenciais;
- f) Refletir sobre o currículo do curso, destacando as questões relativas ao vivido;
- g) Apresentar e analisar os planos de trabalho das regiões Noroeste e Grande Vitória/ES;
- h) Tomar a pesquisa-ação crítico-colaborativa como metodologia a fim de analisar os movimentos vividos e as mudanças a partir das reflexões com os profissionais da educação envolvidos no curso de formação continuada.

Minayo (2000) nos leva a refletir que o desejo de investigar um determinado tema não nasce de forma espontânea, mas, ao contrário, surge pela via dos interesses e circunstâncias grupais, haja vista a necessidade presente de acompanhar o curso de formação continuada. Apoiando-se nas reflexões de Minayo (2000) sobre o problema de investigação, entendemos que

Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isso quer dizer que a escolha de um tema não surge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesse e circunstâncias socialmente condicionados, fruto de determinada inserção real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2000, p.90).

Nesses termos, a pesquisa

[...] exige a compreensão da processualidade dos movimentos [...] privilegiando o agir e o ir além da descrição, da interpretação, da denúncia, no sentido do presente como movimento fundamental para articular projetos e utopias, construir alternativas de sentidos e de práticas, criar condições de pertencimento e de canais de expressividade (JESUS, 2008, p. 1).

Portanto, pensar o tema formação continuada é um desafio, pois se pretendeu proporcionar reflexões, avaliações e análises sobre o acompanhamento do curso. Por exigir a vivência, ao mesmo tempo, do trabalho de pesquisa de mestrado e da participação como membro do grupo-UFES, essa tarefa tornou-se complexa.

Na apresentação deste trabalho, sistematizamos sua organização em **oito capítulos**. Após este **primeiro capítulo introdutório, no segundo**, intitulado “Dialogando com a área de Educação Especial: o que dizem as pesquisas sobre formação continuada”, apresentamos estudos sobre a temática de formação continuada, sobretudo na área de Educação Especial.

O **terceiro capítulo** foi organizado com o propósito de dizer sobre nossas perspectivas teóricas sobre formação continuada que orientou nossa investigação e análise do contexto pesquisado. Sustentamos nossa base teórica em estudiosos como Tardif e Lesseard (2005); Nóvoa (2007); Freire (1991;1996); e Zeichner (1993).

As orientações teórico-metodológicas do estudo são focos do **quarto capítulo**. Adotamos a natureza qualitativa para nosso estudo. Dentro da perspectiva qualitativa, elegemos a abordagem da pesquisa-ação colaborativo-crítica como princípio norteador. Ressaltamos que organizamos a análise de dados em três momentos. Tais organizações serão explícitas nos capítulos cinco, seis e sete.

O **quinto capítulo** consiste na análise de dados coletados do primeiro momento. Denominamos como primeiro momento a constituição coletiva do currículo do curso de formação continuada, bem como analisar se as demandas levantadas pelos cursistas em relação aos conteúdos necessários na/para construção coletiva do currículo foram

atendidas. Além disso, buscamos conhecer as motivações/expectativas dos cursistas e dos pesquisadores/formadores em relação ao curso de formação continuada.

No **sexto capítulo**, buscamos refletir sobre as aulas dialogadas presenciais do curso de formação continuada. Elencamos as temáticas sobre avaliação, atendimento educacional especializado, deficiências específicas e financiamento, pois foram as temáticas que mais provocaram inquietações, dúvidas e questionamentos nos cursistas.

O terceiro momento foi desenvolvido no **sétimo capítulo**. Foram elementos centrais de discussão nesse capítulo as dinâmicas das atividades não presenciais, as reflexões sobre os desafios e possibilidades vivenciadas nesse momento e a análise dos planos de trabalho das regiões Noroeste/ES e da Grande Vitória/ES.

Finalmente, o **oitavo capítulo**, explicita nossas considerações finais acerca do vivido no curso de formação continuada. Apresentamos nossas aprendizagens sobre o acompanhamento do curso. Alguns apontamentos e encaminhamentos considerados pertinentes, a partir deste estudo, também são explicitados nesse capítulo. Os últimos elementos presentes no trabalho são: a relação de referências bibliográficas consultadas e utilizadas no texto, os apêndices e os anexos que compõem a totalidade dessa produção acadêmica.

## **2. DIALOGANDO COM A ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA**

A fim de discutir a temática sobre formação continuada na área de Educação Especial, buscamos estudos e autores relacionados que investigam o tema. A literatura na área de formação de professores é vasta (ANDRÉ, 2010). Estudos que se debruçam sobre a formação de profissionais da educação na área de Educação Especial também são crescentes (Almeida 2004; Pantaleão 2009; Vieira 2008; Effgen 2011; Devens 2007), consideram diferentes cenários, mas poucos são os estudos que tratam especificamente sobre a formação de gestores em âmbito de secretarias e superintendências (sistemas). A literatura sinaliza a necessidade de pesquisas que possibilitem o acompanhamento de cursos de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial sob diferentes abordagens teórico-metodológicas. Assumimos os riscos, as dificuldades e as possibilidades que as escolhas feitas para a construção deste trabalho nos oferecem.

Neste capítulo buscaremos, então, dialogar com três eixos de estudos que foram estabelecidos a partir dos levantamentos realizados de teses e dissertações e trabalhos apresentados em eventos. O primeiro eixo diz respeito aos estudos que discutem a questão da formação continuada de gestores de Educação Especial.

Os estudos de Santos (1999), Martins (2001) e Mutim (2000) contribuíram de forma significativa para a revisão de literatura deste eixo, pois esse conjunto de pesquisas nos leva a pensar sobre as atribuições do gestor, principalmente dos gestores em âmbito de secretarias, visto que os profissionais que ocupam esse cargo algumas vezes ocupavam outras funções na área educacional restringindo, assim, a função do gestor apenas às questões administrativas e burocráticas.

Santos (1999) estudou a prática administrativa partindo dos gestores das escolas públicas de Belém/PA. A autora observa ser comum que os gestores tendam a se posicionar como gerentes, principalmente devido ao acúmulo de atribuições que são impostas pelos órgãos do sistema de ensino. Isso colabora para o estabelecimento de um perfil específico de gestão: burocrata e supervisor da ordem e da disciplina. Dessa maneira, Santos (1999) entende que o gestor se configura muito mais como um gerente

público do processo administrativo do que como um mediador e organizador do processo pedagógico.

Em outra perspectiva, Martins (2001) investigou as medidas legais relativas à autonomia administrativa, financeira e pedagógica na gestão do sistema de ensino, tomando a escola pública como seu campo de investigação. Para tanto, a autora ressalta o conceito de autonomia que norteou a política da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, no período de 1995 a 1999.

Em outra linha de estudo, Mutim (2000) direcionou sua pesquisa à realidade de duas escolas municipais de Salvador/BA e dedicou-se à análise da relação de dois pontos fundamentais: a) o estilo e o processo do gestor e b) o desempenho na prática cotidiana escolar. Concentrando-se nos aspectos do cotidiano escolar e no trabalho do gestor, o autor destacou a necessidade da criação de condições legais, políticas, culturais e estruturais que corroborem os processos de gestão escolar, a fim de garantir a qualidade de ensino.

Encontramos, ainda, na literatura pesquisas mais diretamente vinculadas às questões impulsionadoras do nosso estudo. Destacamos nesse momento os estudos de Girardi (2005), Pantaleão (2009) e Martins (2011).

O estudo realizado por Girardi (2005) objetivou compreender as relações entre a formação continuada e um plano geral de ação – projeto político pedagógico – em um sistema de ensino, além de focalizar e analisar as singularidades necessárias das propostas de formação que se associam à educação inclusiva. O cenário específico investigado foi uma experiência com a formação interativa individualizada, vivida sob a forma de cursos de formação continuada, por educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. A pesquisa envolveu escolas e 133 docentes. Para as análises, foram considerados os processos vividos nesses cursos. Como base teórica, a autora articula o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional.

O estudo revelou ambiguidades presentes na ação de gestores e docentes em relação aos processos inclusivos que se constituíram no movimento de ressignificação das escolas comuns e especiais.

Por sua vez, a pesquisa desenvolvida por Pantaleão (2009) objetivou investigar, no período de 2007 a 2008, a atuação da equipe de gestão de uma escola pública de ensino fundamental em Vitória/ES. O autor foi motivado a compreender se a presença de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento fez diferença para atuação da equipe de gestão escolar, e que tipo de implicação seus integrantes desenvolveram no processo de escolarização desses alunos.

A perspectiva teórico-metodológica desse trabalho foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica. O autor atuou no contexto da escola, participando de reuniões semanais do colegiado, reuniões da coordenação dos fóruns de famílias de alunos com deficiências, dos encontros mensais desse fórum e dos eventos organizados em torno dele, de dias de estudo com os colegiados e das reuniões com a equipe de gestão.

O pesquisador implementou, junto com a equipe, um processo de avaliação interna da escola, culminando em um seminário de formação continuada. Os dados apontam para o fato de que a presença de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento acaba provocando, direta ou indiretamente, movimentos da equipe de gestão para engendrar práticas organizativas escolares a fim de promover o atendimento à escolarização desses alunos, seja no âmbito de direcionamentos para o planejamento e organização do currículo, seja no encaminhamento de processos de formação continuada.

O último estudo desse bloco diz respeito à pesquisa desenvolvida por Martins (2011). A autora estudou aspectos da trajetória da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Cariacica/ES, a fim de refletir de que maneira esse órgão vinha lidando com a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A pesquisadora realizou um estudo de caso do tipo etnográfico e assumiu como base teórica a contribuição de Boaventura Sousa Santos.

Segundo a pesquisadora, tanto a Secretaria Estadual de Educação quanto a SRE de Cariacica/ES dividem-se em gerências e subgerências, das quais o setor responsável pela Educação Especial é a Gerência de Educação, Juventude e Diversidade (Gejud), que conta com apenas um profissional para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial e ainda busca atender às demandas apresentadas nas escolas. Apesar desses desafios, Martins (2011) presenciou tentativas de ações de enfrentamento no que tange a gestão durante a pesquisa.

Porém, o que percebemos é que apenas a estruturação da SRE de Cariacica nos modelos da Sedu não garantia e nem garante as implementações das políticas públicas para as escolas que estão sob a jurisdição desse órgão. Com certeza, presenciamos, na SRE de Cariacica, “embriões de articulações locais/globais”, ou seja, movimentos em busca de maiores inter-relações/interações entre os setores desse órgão para que, juntos, pudessem pensar a melhor maneira de trabalhar a implementação de tais políticas nas escolas (MARTINS, 2011, p. 223-224).

Além desse apontamento, a autora revela que os gerentes desses órgãos eram profissionais que, originalmente, ocupavam espaços e funções diferentes, o que não lhes garantia o domínio das ações/atribuições referentes ao cargo de gestor: “Havia sempre a boa intenção nas ações desenvolvidas pelos gestores, mas eles próprios, muitas vezes, reconheciam que somente a disposição e o compromisso não eram suficientes para a implementação de tais políticas nas escolas; era necessário conhecimento na área” (MARTINS, 2011, p. 224).

Os estudos trazidos corroboram a necessidade de cursos de formação continuada que considere as realidades dos gestores públicos de Educação Especial, dada a demanda de profissionais capacitados para atuar nesses setores/órgãos.

Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Pantaleão (2009) quando afirma que é no enfrentamento das situações no cotidiano de atuação dos profissionais da educação que se pode pensar desencadear uma formação: “[...] a formação continuada articulada à formação inicial é um processo estabelecido nas relações entre os sujeitos e desses com o conhecimento”. (PANTALEÃO, 2009, p.20-21).

Valorizamos a perspectiva de formação continuada, que surge na/da própria demanda do profissional, como uma possibilidade de enfrentamento das questões que dizem respeito à inclusão escolar. Apoiando-se nas reflexões de Pantaleão (2009) e voltando-se para os desafios relacionados ao processo de inclusão, o autor afirma que

[...] pensar na função da escola na sociedade implica pensar, necessariamente, na atuação dos profissionais que constroem as relações nesse espaço institucionalizado. Nessa perspectiva, a instituição de processos de formação continuada desses profissionais é primordial para contribuir para pensamentos críticos que lhes 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. (PANTALEÃO, 2009, p. 23)

Desse modo, entendemos que as pessoas que gestam os sistemas educacionais precisam pensar numa formação que escute as “vozes” dos profissionais da educação, visto que são estes os sujeitos que cotidianamente lidam com o “chão da escola”.

Professores lidam diariamente com situações complexas e, considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que eles possam refletir sobre problemas e trazer seus conhecimentos à tona para analisá-los e interpretá-los. Normalmente, eles têm que resolver responder imediatamente à situação e o fazem parte das vezes de forma intuitiva (MIZUKAMI, 2003 apud MARTINS, 2009, p. 154).

O segundo eixo de estudo diz respeito a pesquisas que se propuseram a analisar e avaliar cursos ou programas de formação continuada na área de Educação Especial.

Caiado e Laplane (2008) analisaram o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. O programa envolveu 144 municípios. Esses municípios foram considerados pelo programa como polo ou referência. O programa objetivou que tais municípios fossem multiplicadores de ações para 4.646 municípios. Participaram dirigentes municipais e estaduais. As autoras realizaram entrevistas com gestores que participaram de várias etapas da formação e implementação das ações no município.

Ao longo das entrevistas, os gestores apresentaram sugestões para minimizar os problemas vivenciados, dentre eles: municípios e estados deveriam participar do Programa de forma mais integrada; apontaram a necessidade de flexibilização do orçamento, para que as ações de formação pudessem ser implementadas de modo adequado, e ressaltaram que o município polo deveria ter mais autonomia em relação ao MEC e à própria Secretaria de Educação Especial para planejar as ações de formação.

De acordo com os resultados apresentados pelas autoras, algumas gestoras apontaram entre os desafios e tensões a abrangência do projeto. Se, por um lado, diversos municípios passaram a conhecer e aderir aos programas inclusivos, por outro, o aumento do número dos municípios diminuía a eficácia dos municípios polo. Além disso, os momentos diferenciados em que os municípios se encontravam devido à abrangência cada vez maior dos municípios brasileiros também se transformaram num desafio, pois alguns se encontravam na formulação da proposta, outros na implementação. Os gestores ainda ressaltam que as diferenças entre as regiões/municípios devem ser consideradas, bem como a coerência das proposições teóricas e metodológicas das palestras realizadas no Programa de 2006.

Percebemos a importância do trabalho de Caiado e Laplane (2008), quando as autoras nos apresentam a abrangência e a inserção desses programas/cursos de formação continuada para gestores de Educação Especial nos diversos estados brasileiros. No entanto, devemos também refletir de que maneira essas formações têm acontecido.

Reconhecemos, então, a necessidade de produções de pesquisas acadêmicas no que tange ao acompanhamento de cursos e formações para gestores públicos de Educação Especial, levando em consideração as demandas sociais desses sujeitos participantes desses processos formativos. Assim, buscamos, com nosso estudo, dar prosseguimento às pesquisas já realizadas, almejando contribuir com reflexões e possibilidades do acompanhamento de um curso de formação continuada voltado para gestores públicos de Educação Especial incorporando a relação indissociável entre teoria e prática, reflexão crítica, trabalho colaborativo e a dimensão do professor pesquisador e intelectual transformador.

Leodoro (2010), por sua vez, pautou seu estudo na análise do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. O estudo objetivou investigar de que forma as diferentes concepções teóricas e políticas refletem nas ações de formação de professores para a inclusão escolar. Para a análise de dados, a autora se apropriou da análise do discurso crítico nos materiais instrucionais do programa selecionado.

De acordo com os resultados apresentados pela autora, a Educação Especial é representada de forma negativa e é antagônica à inclusão escolar. A pesquisadora concluiu que essa postura é prejudicial ao processo de construção de sistemas educacionais inclusivos, por mascarar as diferenças individuais dos alunos e justificar os desmontes de recursos, inviabilizando o atendimento educacional especializado.

Martins (2003) realizou um estudo de avaliação de um curso de formação continuada para professoras de alunos severamente comprometidos. O trabalho teve por objetivo promover, ampliar e/ou aperfeiçoar as competências de professoras de alunos severamente prejudicados. Participaram da pesquisa sete professoras de alunos com deficiência mental severa e/ou múltipla do ensino infantil de uma escola especial da cidade de São Carlos.

A pesquisa foi realizada em cinco etapas, a saber: 1) identificação das necessidades da formação de professoras de alunos severamente comprometidos; 2) avaliação das competências das professoras; 3) desenvolvimento de formação continuada; 4) implementação do programa de formação continuada; 5) avaliação das competências das professoras e uma avaliação final do programa de formação continuada.

Os dados da pesquisa de Martins (2003) foram analisados antes e depois da implementação do programa de formação continuada. Os resultados apontaram dificuldades em se traçarem conteúdos ligados aos objetivos, ausência de coerência entre conteúdos e estratégias e grande dificuldade em separar materiais pedagógicos e conteúdos, entre outras reflexões. Após o Programa de Formação Continuada, os planos de ensino passaram a ter um caráter educacional e não mais clínico e, ainda, buscaram trazer funcionalidade para as atividades ensinadas. Além disso, houve um crescimento

na autonomia das professoras em sua capacidade de gerenciar o pedagógico, preocupando-se em ser responsáveis por suas salas.

O terceiro eixo de estudos é constituído por pesquisas que dizem respeito à formação continuada em contexto, que na maioria dos casos assumem a pesquisa-ação-formação como ferramenta de constituição, conforme o estudo em tela. Nesse eixo, trazemos não somente a formação de gestores, mas também a formação de docentes.

Carvalho e Simões (2002, p. 179) destacam, em sua pesquisa, a relevância de o educador ocupar o cerne do processo de formação continuada: “[...] participação dos professores na pesquisa de sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo papel de ator social nas investigações”.

O trabalho desenvolvido por Almeida (2004) investiga as práticas educativas dos profissionais de uma escola por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa, e busca, pela via da formação continuada em contexto, analisar as transformações da prática educativa, tendo como meta contribuir para o desenvolvimento docente a partir da construção da autonomia. A pesquisadora destaca a vivência e a colaboração com as professoras, evidenciando a necessidade de se pensarem práticas inclusivas com o coletivo da escola. O estudo evidencia alguns aspectos que precisam ser considerados para a construção de práticas educativas inclusivas: aprendizagem cooperativa, planejamento e organização sistemática do ensino, manejo nas relações em sala de aula, flexibilização e adaptação curricular, busca pela relação teoria e prática, entre outros.

As pesquisas de Carneiro (2006) e Brandalise (2007) apresentam pontos que também se aproximam do tema desta dissertação. Carneiro (2006) desenvolveu, implementou e avaliou um programa de formação continuada direcionado a diretores de escolas de ensino infantil, sob o prisma da inclusão escolar. Os resultados trouxeram indícios de que, mesmo quando os diretores possuem saberes sobre legislação e política de inclusão escolar, na prática, sua atuação parece se direcionar principalmente às questões burocráticas da escola. Cumpre ressaltar que o trabalho desenvolvido pela autora nos mostra a importância de se acompanharem as mudanças no processo de um curso e/ou

programa de formação continuada. Isso, portanto, reitera nossa proposta para a presente pesquisa de mestrado. Tal afirmação parte dos resultados apontados pela autora, visto que os programas ou cursos de formação continuada em serviço não têm apresentado mudanças na prática dos profissionais da educação, nem tampouco proporcionado acompanhamento dos processos coletivos de planejamento, organização e desenvolvimento de cursos e programas de formação continuada.

Brandalise (2007), por sua vez, centralizou seu estudo em um processo pouco comum nas escolas, sobre o qual é escassa a produção científica, sobretudo nacional: a autoavaliação coletiva. A autora demonstra que a tomada de uma postura dialético-crítica possibilita que a autoavaliação se construa nas escolas a partir de um processo coletivo, de modo que os indivíduos da comunidade escolar se façam sujeitos dessa ação. Assim, Brandalise (2007) afirma que seu estudo pode tanto auxiliar na compreensão da complexidade da elaboração de um processo de autoavaliação, quanto contribuir para a tomada de novos caminhos e de uma nova cultura de avaliação nos espaços escolares, com o objetivo de promover desenvolvimento profissional e institucional. Os caminhos dessa pesquisa nos permitem apreender com mais clareza a maneira como atuam as equipes de gestão escolar no campo da inclusão e da formação continuada em contexto.

Sob esse mesmo prisma, o trabalho de Andrade et al. (2000) insere-se nesse contexto da reflexão relativa à formação continuada, principalmente em serviço. A pesquisa envolveu quatro escolas municipais de Porto Alegre. As pesquisadoras apoiaram-se na concepção de uma investigação/formação e basearam-se metodologicamente na pesquisa-ação. Os principais objetivos da pesquisa foram: reduzir as dificuldades da inclusão de alunos com indicativos para a educação especial nas salas regulares, qualificar os educadores para o atendimento às diferenças, bem como investigar os possíveis mecanismos de apoio aos professores que vivenciam a educação inclusiva.

Os resultados apontam para a necessidade de considerarmos, em processo de investigação/formação, dois aspectos: o contexto em que o projeto de formação se insere e o desenvolvimento da proposta metodológica da formação.

O objetivo do estudo desenvolvido por Jesus (2002) foi colaborar, pela via da pesquisa-ação, para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, a fim de promover uma mudança na prática discursiva relativa à diferença e à inclusão. O estudo realizou-se em três momentos: formação em serviço; observação e acompanhamento do cotidiano escolar; e intervenção em processo. Ao direcionarmos nosso olhar para essa pesquisa, especificamente, compreendemos que nosso objeto de investigação de mestrado segue por essa mesma direção, tendo em vista que propomos acompanhar o curso de formação continuada para gestores públicos de educação especial.

Recentemente, Effgen (2011), em sua dissertação de mestrado, investigou, pela via da pesquisa-ação, possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de estudantes com indicativo para a educação especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como resultados, a autora ressaltou a importância de que a escola, por meio da formação continuada, compreenda a complexidade do atendimento educacional especializado, assim como o desafio de ensinar todos os alunos na escola.

As diferentes práticas pedagógicas utilizadas demonstraram que todo aluno tem condições de aprender, ou seja, de se apropriar do conhecimento referente ao currículo comum, desde que as práticas pedagógicas sejam pensadas a partir da ideia de que o currículo é vivo, potencializando novas ações pedagógicas.

Assim como a autora, tomamos perspectiva de investigação à pesquisa-ação crítico-colaborativa como norteador da prática do professor/pesquisador a fim de dialogar com as possíveis mudanças vividas ao longo do curso de formação continuada para a dissertação de mestrado.

Já Caetano (2002) investiga a formação continuada de professores e aponta a necessidade de estudar as práticas pedagógicas utilizadas no Ensino Fundamental (séries iniciais) com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. A autora utilizou como base teórica os princípios de Vygotsky e, ao analisar os dados, constatou que a prática pedagógica de maneira geral precisa ser repensada, não apenas aquela direcionada ao grupo de estudantes supracitado. Sendo assim, Caetano (2002) acredita na necessidade da elaboração de

cursos de formação continuada para todos os profissionais da educação, com o intuito de promover mudanças nas práticas de ensino que englobem os seguintes aspectos: planejamento coletivo; construção de projetos que relacionem teoria e prática; trocas de experiências entre os profissionais de diferentes escolas com o objetivo de proporcionar aos alunos a apropriação de conhecimento num processo sócio-histórico.

Vale ressaltar que pesquisas sobre formação continuada em contexto já vêm sendo pensadas em alguns estudos de forma articulada com o trabalho colaborativo.

O estudo de Devens (2007), por exemplo, teve como objetivo analisar a forma como vem se instituindo o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores de apoio, bem como as implicações das ações reflexivo-colaborativas na formação em contexto de sala de aula, numa tentativa de entender em que espaço-tempo ocorre (se ocorre) e/ou como ocorre o processo de reflexão/ação das práticas educacionais desenvolvidas por esses dois grupos de professores no contexto escolar.

Os dados revelam que os profissionais da escola, ao assumirem uma prática organizada por um trabalho colaborativo-crítico, num contexto de busca de práticas pedagógicas inovadoras, mobilizam vários saberes em seu trabalho, que são de natureza diversificada.

A tese de doutorado de Capellini (2004) teve por objetivo verificar as implicações de uma das formas de trabalho colaborativo na escola e envolveu parceria entre professores do ensino comum e do especial. O estudo foi conduzido em duas escolas de ensino fundamental, em quatro turmas de 1ª à 4ª série, nas quais estavam inseridos alunos com deficiência mental.

Os resultados demonstram que, para todas as professoras, o ensino colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional. Os familiares consideraram que seus filhos melhoraram e sentiram-se mais seguros pelo fato de haver duas professoras em sala de aula. Discute-se ainda a necessidade de redefinir o papel do professor do ensino especial, para que atue prioritariamente como apoio centrado na classe comum e

não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma, ou, exclusivamente, em serviços segregados.

Outra importante contribuição é o trabalho de Gonçalves (2003), debate teórico-científico acerca da prática coletiva na ação educativa da escola regular, que diz respeito aos processos de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa pesquisa buscou investigar as possibilidades, e, entre os resultados apresentados, destacamos a constituição dos serviços de apoio especializado no município de Vitória, enfatizando o trabalho coletivo entre os profissionais da escola, professores da Educação Especial e professores de sala comum. Além disso, a autora salienta a urgência de um processo sério de formação continuada dos profissionais, para que consigam superar problemas que emergem no cotidiano.

Nesse sentido, Jesus e Vieira (2011) nos sinalizam sobre a importância de

Valorizar perspectivas de formação que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de Educação Básica. (JESUS, VIEIRA, 2011, p.146).

Entendemos a formação, em particular a formação continuada, como um espaço oportuno para troca de experiências e um importante momento de reflexão da/na própria prática (NUNES; MONTEIRO, 2007). Para nós, na formação também ocorrem leituras de textos no compartilhar com o “amigo crítico”, como nos diz Habermas, nos planejamentos coletivos e individuais, nas conversas entre os professores e no diálogo que o educador busca estabelecer com os pares.

Coelho (1996) defende a perspectiva de que a formação não se dá exclusivamente durante a formação inicial. Afirma ainda que a formação visa preparar profissionais

críticos, negando qualquer tipo de formação mecânica, voltada para a simples reprodução do exercício profissional.

Consideramos que os cursos ofertados pelo ensino superior das universidades públicas brasileiras devem relacionar teoria e prática, pois são os aprofundamentos teóricos que baseiam as práticas e constituem a profissionalidade dos futuros professores, pedagogos e gestores. Portanto, as universidades devem ser por natureza “[...] espaço por excelência da teoria” (Coelho, 1996, p. 37).

Se a universidade deve se constituir como o espaço por excelência do questionamento, da dúvida, do pensamento, da razão, da busca sempre retomada do sentido e da gênese do real, bem como repensar e recriar das ideias e práticas e da existência individual e coletiva, o ensino de graduação não pode ter como função primeira e quase exclusiva a formação profissional dos jovens, isto é, prepará-los para o mercado de trabalho, instruí-los e treiná-los numa determinada área e habilidade. (COELHO, 1996, p. 33)

Não temos como foco aprofundar a discussão sobre a questão de qualidade do ensino superior no país, apesar de consideramos relevantes algumas reflexões quanto ao papel da graduação e conseqüentemente das universidades públicas, o que nos ajuda a explicitar nossa concepção de formação continuada, pois não entendemos a formação continuada como “falta” ou “lacuna” do resultado da formação inicial e sim do surgimento das demandas sociais, como as novas tecnologias, por exemplo. Por isso, entendemos que o educador e os demais profissionais de atuação na educação estarão em constante e permanente processo formativo, pois, a nosso ver, a formação do profissional estará estritamente relacionada às demandas sociais, pois a sociedade se transformou - e se transforma - ao longo da história. Assim como Martins (2009), entendemos a formação do professor — e, no nosso caso, dos demais profissionais da área educacional — pois compreendemos a formação continuada numa perspectiva como permanente, “[...] como um *continuum*, como algo que deve ser empreendido ao longo da vida, sem que se estabeleça a previsão de um estágio final” (MARTINS, 2009, p. 153).

[...] a constituição profissional não se dá exclusivamente no momento dessa formação, ela se configura mais efetivamente na prática profissional. É nesse momento que cada profissional pode e deve **articular seus conhecimentos teóricos com a prática social e profissional, promovendo constantemente reflexões sobre suas**

**concepções e atuações profissionais**, o que lhe possibilita constantes (re) invenções de práticas. (ALVES, 2009, p. 23, grifo nosso)

Com outro viés, Pimenta (2005) nos ajuda a compreender a relação entre formação inicial e formação continuada, assim como a necessidade de que a formação se estenda ao longo da vida profissional. Segundo a autora, a carreira profissional na área educacional deve ser construída no dia-a-dia e, por isso, ganha um caráter dinâmico, pois parte do saber-fazer do profissional e se estende para a prática social transformadora. Desse modo, a atividade profissional não deve ser vista como uma “[...] atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 2005 p. 18). Portanto, os cursos de graduação em nível superior devem desenvolver habilidades e competências dos futuros profissionais da educação para além da formação “técnica”, pois devem também desenvolver e propiciar conhecimentos e valores que possibilitem resoluções de desafios a partir das experiências no campo de atuação a fim de que essas situações sejam molas propulsoras do constante processo formativo, construindo assim novos saberes e conhecimentos para a área educacional. Nessa perspectiva, a formação visa à produção de conhecimentos daqueles que gestam o setor de Educação Especial ou atuam como educadores, sendo estes os agentes de transformação e não de reprodução.

Compreendemos que a produção de conhecimentos ocorre de forma indissociável entre teoria e prática, pois não pensamos em uma teoria sem prática, nem em uma prática sem teoria, tampouco devemos sobrepor a prática em relação à teoria, nem a teoria em relação à prática, pois acreditamos que ambas norteiam as ações pedagógicas.

As crenças simétricas de que todo ‘o teórico’ não é prático e de que todo ‘prático’ não é teórico são, portanto, completamente errôneas [...]. As teorias não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica. (CARR; KEMMIS, 1988, apud ALMEIDA, 2004, p. 64, tradução da autora)

Ao partir do pressuposto de que teoria e prática ou prática e teoria são indissociáveis, torna-se difícil pensar em processos formativos que valorizem mais um do que o outro, apesar de constantemente ouvir dos profissionais da educação discurso semelhante a

esse “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, entendemos que tanto a teoria quanto a prática são fundamentais em qualquer curso/programa e, por isso, se faz necessário pensar e articular outras perspectivas de formação, em que as práticas dos profissionais sejam valorizadas e refletidas a partir de um aprofundamento teórico, para que assim se possam promover mudanças educacionais.

Prática é condição de historicidade. Teoria é maneira de ver, não de ser. Nem por isso uma é inferior à outra. Cada uma tem seu devido lugar. Para as ciências sociais, uma teoria desligada da prática não chega a ser teoria, pois não diz respeito a realidade histórica. À base disso facilmente se coloca prática como critério da verdade, o que também é unilateral. (DEMO, 1995, p. 100-101)

Sobre a questão entre teoria e prática ou vice-versa, Almeida (2004) nos alerta que pesquisas realizadas na década de 90 já demonstravam a necessidade de aproximação do “conhecimento científico” com a “realidade da prática educativa”. Acreditamos que, no campo educacional, o conhecimento científico, ou seja, a teoria pode ser construída na prática e com o outro.

No entanto, também acreditamos que a formação continuada pode ocorrer através de grupo de estudos, debates e reflexões realizados por professores nas escolas, sem se constituir, necessariamente, como um curso. Falamos de formação continuada

[...] como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2004, p. 26-17)

Acreditamos numa formação continuada que vai além das correções, faltas ou lacunas sendo a experiência impulsionadora de outras/novas reflexões e mudanças paradigmáticas. A formação continuada, na qual acreditamos, pode se configurar a partir de cursos/programas sendo os conteúdos definidos a partir das demandas dos alunos (cursistas). Nesse sentido, a formação continuada não ocorre somente através de cursos e programas formativos, mas também a partir de discussões reflexivas de um

determinado grupo de profissionais da educação, na tentativa de solucionar os desafios que emergem no cotidiano escolar.

Além disso, acreditamos que essa perspectiva de formação envolve a reflexão proposta por Zeichner (1993), ou seja, a reflexão deve ser entendida como a articulação recíproca entre teoria e prática, configurada no espaço efetivo da práxis, do conhecimento e do agir humano (1993).

Ainda sobre o conceito de reflexão, apoiamo-nos em Alarcão (2003), pois a autora afirma que a reflexão é uma atividade inerente ao homem e, para se tornar um profissional da educação, precisa estabelecer um “triplo diálogo” “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação [...]” (ALARCÃO, 2003, p. 45).

Gostaríamos de salientar que nossa perspectiva adotada sobre formação continuada não se encerra neste capítulo, ela é dialogada ao longo do texto devido à nossa perspectiva adotada, já que teoria e prática são indissociáveis.

Diante do exposto, fica clara a necessidade e a importância de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial atuantes nas secretarias e superintendências de educação, visto que não encontramos oferta de cursos/formações para esses profissionais, apesar dos esforços da esfera estadual ao ofertar cursos para qualificar, capacitar e formar profissionais gestores no âmbito escolar. No entanto, reconhecemos a necessidade de cursos/programas de formação continuada para gestores públicos atuantes nas secretarias e superintendência estarem mais voltados para as demandas sociais, a fim de assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de diferenças físicas, culturais, sociais e estruturais.

No capítulo seguinte, abordaremos as bases teóricas em que nos apoiamos para dialogar sobre formação continuada. De forma geral, adotamos a perspectiva de formação continuada onde se reconhecem os processos formativos como uma atividade de interação humana e como um importante processo para o desenvolvimento profissional

e pessoal, em que é fundamental a colaboração, a troca de experiência e o envolvimento coletivo. Além disso, toma-se a reflexão a partir da prática cotidiana como princípio fundamental para enfrentar os desafios na atuação profissional. Portanto, a formação continuada tem se mostrado uma temática com nuances e dilemas que necessitam de debate na comunidade acadêmica, nas esferas governamentais e nas escolas.

### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA: DIALOGANDO COM BASES TEÓRICAS

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso por isso mesmo, burocratizar meu compromisso profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que sendo elaboradas pelos homens, são suas escrevas e não suas senhoras. (FREIRE, 1983, p.20).

Essa premissa inicial marca o aspecto que norteia nossa perspectiva sobre formação continuada, pois consideramos que esse foi um dos pilares que nortearam o **Curso para gestores públicos de Educação Especial**, visto que buscamos valorizar as experiências dos profissionais da educação.

O pensamento freireano nos leva a refletir sobre essa questão, pois entendemos que considerar as experiências dos cursistas se constitui numa forma de considerar a curiosidade dos cursistas participantes do curso de formação continuada. Segundo o autor “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1992, p. 85).

Os cursistas mostravam-se curiosos e traziam suas experiências, bem como suas motivações e expectativas em relação ao curso como elementos importantes para pensar um curso voltado para gestores públicos de Educação Especial, atuantes em Secretarias Municipais e Superintendências Regionais de Educação. Esses movimentos ao mesmo tempo em que “alimentavam” seus próprios processos formativos, eram também nossos indicadores na/para a organização do curso, pois, para Freire (1992), o bom professor é o que consegue trazer o educando até a intimidade de seu pensamento, que faz de sua aula um desafio. Nesse processo, “[...] seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1992, p. 86).

Cansam porque, nessa dinâmica, pesquisadores/formadores e cursistas se assumem epistemologicamente curiosos, desse modo, a curiosidade, que é inerente ao ser humano, nos leva sempre a perguntar, questionar e conhecer, pois “[...] quanto mais a

curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘regozija’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 1992, p. 87).

A discussão sobre curiosidade também se estende à formação inicial. Freire nos fala da necessidade de o aprendiz da profissão docente, no transcorrer de seu processo formativo, exercitar a prática do “pensar certo”, ou seja, assumir a postura de um profissional da educação que reflete criticamente sobre as adversidades a serem enfrentadas no locus de atuação, alimentando sua ação pedagógica pela curiosidade epistemológica, isto é, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p.38).

Assim sendo, ressaltamos a importância de cursos/programas que valorizem as experiências, bem como as trocas de experiências, sendo esses movimentos propiciadores de formação permanente e contínua como afirma Paulo Freire.

Desse modo, os processos formativos necessitam estar voltados para a reflexão da própria prática, ou seja, da própria experiência profissional, que também a nosso ver se constitui num momento de formação contínua, pois os locais de trabalho dos profissionais da educação precisam ser vistos como espaços de produção de conhecimento para a área de atuação, principalmente ao considerarmos que “[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer [...] porque seu fazer é reflexão e ação. É a práxis. É a transformação do mundo [...]. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...]” (FREIRE, 1987, p. 121).

Segundo Freire (1991), a pessoa se faz educador (a), a pessoa se forma como educador (a) permanentemente na prática e na reflexão da prática. Nesse sentido, o autor afirma que “ensinar exige consciência do inacabamento” (1996, p.55). Tomamos como referência essa perspectiva para refletir sobre a formação continuada.

Além das perspectivas sobre formação continuada (levar em consideração a curiosidade e as experiências dos educandos) apresentadas por Freire (1996), o educador brasileiro ainda nos faz pensar que uma das tarefas mais importantes da prática educativa é

propiciar condições para o educando construir ações solidárias, parcerias, colaborações e interação com os outros.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...] (FREIRE, 1996, p. 41).

Freire (1996) nos fala que não podemos exercer a docência sem nos pormos diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância nossa maneira de ser, de pensar politicamente, de nos assumirmos e nos comprometermos com a construção de uma escola aberta às diferenças humanas.

Assim, atuar na perspectiva solidária exige dos pesquisadores/formadores a assunção do homem como ser histórico e social, bem como ser pensante, comunicante, transformador e criador, ou seja, exige um comprometimento ético e estético profissional, no qual primordialmente a convicção de que a mudança educacional é possível, tomando a via do diálogo. Nesse sentido, a formação continuada se torna um dos caminhos possíveis para se promoverem mudanças na educação, mas compreendendo que somente a formação continuada resolve todos os desafios da sociedade atual, porém, em contrapartida, pode alguma coisa. Uma das tarefas dos profissionais da educação é descobrir o que [...] pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na diversidade” (FREIRE, 1993, p 35-36).

Portanto, é pela via da formação continuada centrada na interação, colaboração, na troca de experiências a partir da reflexão crítica da práxis e da assunção dos desafios presentes nas questões pedagógicas que acreditamos ser possível contribuir para a transformação do mundo, como nos diz Paulo Freire, sem perder de vista o ato educativo como ato político e social.

É justamente pensando no desencadeamento de processos formativos, emanados pela reflexão crítica da prática, que vislumbramos possibilidades de os gestores públicos construir, nos seus municípios, propostas pedagógicas pautadas em uma Pedagogia diferenciada, uma vez que “[...] uma pedagogia será tanto mais crítica e radical, quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (FREIRE, 1990, p. 35).

As discussões de Freire ampliam, a nosso ver, quando ressaltam para a questão dos conteúdos disciplinares e/ou científicos e prática pedagógica como indissociáveis.

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feita’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino de conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 103)

Analisando essa questão, vislumbramos, mais uma vez, a necessidade de promoção de cursos/programas que façam emergir o diálogo entre o cursistas-cursistas e curistas-professores, pois percebemos a carência de momentos que possibilite a troca de experiências, a troca de opiniões, a construção de ação coletiva e, principalmente, a valorização de cursos/programas onde os conteúdos curriculares partam das demandas dos sujeitos profissionais da educação. Nesse sentido, consideramos que “[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e crescem um com o outro” (FREIRE, 1992, p. 118).

É justamente argumentando em favor dessa perspectiva de formação, ou seja, daquela que eleva os profissionais da educação a educadores-problematizadores como sujeitos que refazem “[...] constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora

investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 1987, p. 69).

A partir das reflexões de Freire, somos levados ao pensamento de Tardiff (2002), visto que o autor concebe os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento, produtores de saberes, contribuindo assim para romper paradigmas em que colocam os professores como técnicos que aplicam ou reproduzem os conhecimentos produzidos por outros agentes educacionais:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIFF, 2002, p.230).

Tardif (2002) reintera nosso pensamento sobre os profissionais da educação como “[...] atores competentes, sujeitos ativos” (TARDIF, 2002, apud DEVENS, 2007, p. 46), por isso o campo profissional deve ser “[...] considerado como um espaço prático específico de **produção, de transformação e de mobilização de saberes** e, portanto, de **teorias, de conhecimentos e de saber-fazer** específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2002, apud DEVENS, 2007, p. 46, grifo nosso).

Baseados em Tardif (2002), salientamos a importância da prática para a construção do saber, já que este é “[...] constituído tanto pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência” (TARDIF, 2002, apud DEVENS, 2007, p. 46). Para Tardif (2002) os saberes da experiência

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, apud DEVENS, 2007, p. 41).

Desse modo, a profissionalidade educacional envolve duas dimensões que se articulam: a teoria (saberes acadêmicos) e a prática (saberes experienciais).

Entendemos a formação, em particular a formação continuada, como um espaço oportuno para troca de experiências e entendemos que esse momento se constitui também num momento de interação entre os envolvidos num curso ou programa de formação, além de propiciar reflexão da/na própria prática. (NUNES; MONTEIRO, 2007).

A formação configura-se, pois, como atividade humana de caráter processual e dinâmico, que requer ações da/na prática. Sendo assim, trata-se de um processo no qual o gestor público precisa ser envolvido de modo ativo, devendo desenvolver continuamente atitudes de questionamento, reflexão e interação que fomentem mudança. O conceito de interação de Tardif e Lesseard (2005) contribui para os diferentes momentos do curso.

Tardif e Lesseard afirmam que “o trabalho docente é caracterizado como uma profissão humana interativa por incluir formas específicas de interação do professor” (2005, p.16), no nosso caso específico, formas de interação entre pesquisador/formador sobre e com os participantes do curso.

Por outro prisma, no que tange à definição de interação, o educador português Antônio Nóvoa nos salienta que [...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua nos quais cada (um) é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando (NÓVOA apud JESUS; ARAGÃO, 1995, p. 60).

Desse modo, compreendemos que a interatividade entre os pesquisadores/formadores e cursistas/gestores ocorreu ao longo do curso de formação continuada por meio da mediação. Em alguns momentos do curso de formação continuada, essa mediação se deu entre os próprios cursistas, cursistas-formadores e formadores-formadores. Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos as reflexões de Masetto, Moran e Beherens, pois esses autores definem mediação como:

[...] a atitude, o comportamento do formador que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (2000, p.144).

O conceito de mediação, por sua vez, se aproxima do conceito de “estar junto virtual” de Prado e Valente (2002). Segundo os autores, a interação entre os sujeitos envolvidos no estudo via *e-mail* propicia trocas individuais e a constituição de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e pesquisam, ao mesmo tempo em que se desenvolvem (ALMEIDA, 2003, p. 07). Nesse sentido, Masetto comenta que o formador deixa de ser o “expert e transmissor de informações” e passa a participar como um co-operador e/ou co-participador, na busca por trabalho em equipe e/ou parcerias entre os participantes daquele processo de aprendizagem” (2001, p. 131). Dessa forma, o grupo de pesquisadores/formadores ia se constituindo ao longo do curso de formação continuada como cooperadores na elaboração das propostas de ações a serem implementadas no setor de Educação Especial em seus municípios em 2012.

É por essa linha que o curso de formação continuada para gestores públicos foi por nós compreendido como atividade humana interativa. (TARDIF, 2005).

Para além dessa perspectiva sobre formação continuada, ou seja, os processos formativos como atividade interativa humana, acreditamos que a formação continuada vai além de correções, faltas e lacunas da formação inicial a serem preenchidas na formação continuada. Nesse sentido, torna-se fundamental pensar “como” as propostas curriculares dos cursos de formação inicial, e principalmente de formação continuada, vêm sendo estruturados. Entendemos que essas propostas necessitam estar articuladas com as demandas dos alunos (cursistas).

Nesse sentido, os currículos para cursos necessitam ser pensados de forma dinâmica e não estática. Nessa direção, concordamos com Tardif e Lesseard (2005) ao nos dizerem que os currículos dos cursos/programas se formam a partir de aspectos burocráticos, codificados, prescritos, rotineiros, formais, normatizados (“conceito codificado”), mas

também há liberdade para as modificações no decorrer de um curso/programa. Isso engloba os componentes informais, variáveis, implícitos e imprevistos e permite que o formador interprete e realize suas tarefas com certa flexibilidade (“conceito de trabalho não codificado”).

Tendo em vista o pensamento de que a proposta curricular necessita ser articulada com as demandas dos alunos/cursitas, concordamos com Prieto (2006, p.2-3), pois a autora ressalta que

[...] o recomendável é que o planejamento da formação de professores parta das necessidades elencadas pelo público-alvo, reunidas, preferencialmente, em consultas diretas aos profissionais, e atenda aos propósitos estabelecidos pelo sistema de ensino. Os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar diversas situações que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando a garantir o direito de todos à educação de qualidade.

Nesse sentido, Jesus (2005) nos afirma que nessa perspectiva é possível instituir movimentos grupais a fim de que os gestores públicos conheçam seu *locus* de atuação, organizando, assim, sistemas educacionais mais inclusivos, uma vez que conhecendo o contexto em que estão inseridos, poderão “[...] intervir instituindo novos/outros possíveis” (JESUS, 2007, p. 170).

Nóvoa (2007), por sua vez, defende a formação como processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, sendo essencial reforçar dispositivos e práticas de formação baseados na investigação. De acordo com o autor, as propostas não podem ser meras declarações retóricas; elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos gestores públicos sobre o seu próprio trabalho.

De outro lado, concomitante à concepção de Nóvoa (2007), vislumbramos a pesquisa ação como perspectiva de formação continuada. Compartilhamos das ideias de Zeichner (1998), ao se referir à pesquisa-ação como uma atividade apreendida por meio grupal cuja meta é modificar suas circunstâncias a partir de valores partilhados, não devendo

ser confundida como um processo solitário de autoavaliação. É uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga. Portanto, supõe estratégias de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que opera, procurando estabelecer relações de teoria e prática nos contextos educativo e social.

Essa perspectiva investigativa possibilita ao “pesquisador-coletivo” um “mergulho” na reflexão da própria prática e, ao mesmo tempo, uma nova/outra ação é pensada para o *locus* de atuação profissional. Acreditamos que “[...] no mergulho na práxis [...] se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo [...]” (FRANCO, 2005 p.3). Desse modo, os gestores públicos desempenham papéis importantes nas mudanças educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, porém isso advém de um trabalho na e sobre a própria prática. No entanto, incertezas, dúvidas, questionamentos são considerados como importantes elementos para o processo de mudança. Acreditamos que a prática não se dá por si só, pois “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” nossa prática. (NÓVOA, 2007, p. 16).

Desse modo, os sujeitos envolvidos no curso iam incorporando “elementos” do “pesquisador-coletivo”, pois as possibilidades de transformação emergiram, uma vez que o caráter formativo da pesquisa-ação possibilitou a articulação de novas estratégias de superação para os problemas que surgiram no contexto pesquisado (SIQUEIRA, 2011). Assim, foi no movimento grupal que os gestores públicos discutiram suas demandas e buscaram coletivamente pensar novas/outras possibilidades. A troca de experiências e os momentos de interação entre os gestores públicos de diferentes municípios foram fundamentais espaços de criação de novas estratégias.

Nessa direção, estudos de Nóvoa (1992) revelam que dinâmicas coletivas de capacitação profissional minimizam o isolamento do profissional da educação, desmistificando a imagem do professor como transmissor de um conhecimento produzido fora da profissionalidade e também contribuem para a “[...] emancipação

profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Os cursos de aperfeiçoamento em contexto possibilitam a autonomia do professorado, bem como a articulação de estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem, tendo como cerne desses processos a “[...] preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Para essa mudança paradigmática, Nóvoa (1992) nos diz que precisamos falar de profissionais críticos, reflexivos, pesquisadores, produtores de conhecimentos e, nessa mesma linha de raciocínio, Freire (1996) diz que necessitamos percorrer novos caminhos em função da gestão de outras práticas organizativas, de novas concepções curriculares, de diferentes estratégias avaliativas e de possibilidades de instituir contextos de aprendizagens que beneficiem a todos os estudantes.

A autonomia docente não é uma qualidade presente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, por parte do professor, de sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. Isto só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se perceba como ator de sua história, como sujeito ‘empoderado’, habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis (SANTORO; LISITA, 2004, p. 10).

Retomando a discussão anterior sobre a mudança paradigmática, Nóvoa (1992) nos fala sobre a necessidade de investimentos nos saberes do educador, devendo ser explorados a partir de um campo teórico e conceitual, pois os problemas da prática educativa não são meramente questões técnicas; os desafios enfrentados no cotidiano da profissão necessitam de uma tomada de decisão ética, pois sem dúvida para cada situação a ser resolvida, devem ser considerados os contextos e, por isso, exige respostas únicas. Em suas palavras, “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Tomando o pensamento de Nóvoa (1992) no que tange à reflexão e às teorizações para a resolução de problemas nos diferentes contextos educativos, percebemos a relevância de formação continuada centrada nas demandas dos profissionais da educação. Nesse sentido, somos levados a reconhecer que o trabalho educativo, quando realizado isoladamente, se torna angustiante. Em contrapartida, a atuação dos agentes educacionais em colaboração estimula a criação, a invenção de novas estratégias educacionais, bem como possibilita avanços nas pesquisas ligadas à educação.

Nesse sentido, “[...] tal formação está inserida e só pode ser compreendida no contexto social, político econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professorado” (ZEICHNER, 1998, p.238).

Diante disso, assumimos a aposta nas contribuições da formação continuada em contexto como possibilidade para os educadores e também gestores públicos refletirem criticamente sobre seus saberes fazeres, engendrados pelos próprios contextos de atuação. Nesse sentido, defendemos a ideia de que “[...] a qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos em seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências” (NÓVOA, apud JESUS, 2005, p. 206-207).

Colocar o lócus de atuação como espaço de aperfeiçoamento profissional se configura como possibilidade para que os agentes educacionais “[...] percebam que possuem uma profissão emocionalmente apaixonante, profundamente moral e intelectualmente exigente” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 12), por isso são considerados profissionais capazes de instituir “[...] uma era em que a aprendizagem dos professores tornar-se-á completamente ligada à aprendizagem daqueles a quem ensinam (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 12).

Pensando sobre essa configuração formativa e, principalmente, nos processos de formação inicial, Zeichner (1993, p. 17) alega que, “[...] independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que fazemos, no melhor

dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar”, pois “[...] o que não podemos é [...] parar de aprender e buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar [...] em torno de como fazer concreto o ‘inédito’ viável demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1992, p. 98).

A partir do pensamento de Zeichner (1993), entendemos que a formação profissional se dá pela via do entrecruzamento de sólidos processos de formação inicial e continuada dos agentes educacionais, uma vez que “[...] se quisermos entender as características e as qualidades do ofício de ensinar, temos que discutir tudo o que se diz sobre ele ou que dele se espera. Mas, também, o que é e o que não deveria ser; o que se propõe, mas que se torna, ao menos, discutível” (CONTRERAS, 2002, p. 32).

Para Zeichner (1998), o compromisso de formar agentes educacionais dentro dessa perspectiva, sem dúvida, traz importantes contribuições para as questões relacionadas da educação, sobretudo na área de Educação Especial apresentando-se como movimento necessário e interessante, já que

[...] os [gestores públicos] não podem figurar somente como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte, [pois] [...] produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança [nos sistemas educacionais] (ZEICHNER, 1998, p. 386).

Elegemos Freire, Tardif e Lesseard, Nóvoa e Zeichner para discutir a temática sobre formação continuada. Podemos observar que os conceitos, ideias e pensamentos desses autores muitas vezes se aproximam. No geral, esses autores, em seus estudos, reconhecem a necessidade de valorizar as experiências dos educandos, bem como as demandas, ou seja, a curiosidade dos alunos. Além disso, destaca a interação humana como um importante processo para o desenvolvimento profissional e pessoal em que é fundamental a colaboração e o envolvimento coletivo. Tomam a reflexão acerca da própria prática como um princípio fundamental nos processos formativos. Esse entendimento de reflexão é tomado como elemento importante de nosso estudo.

Portanto, são esses os pressupostos que balizam nosso entendimento sobre formação continuada, e procuraremos, nos capítulos seguintes, articulá-los com os dados empíricos.

## 4. CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

### 4.1 Natureza do estudo

Este estudo tem por objetivo *acompanhar os processos de concepção, sistematização, planejamento e materialização do Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos em Educação Especial, oferecido pelo convênio SEDU-UFES*. Neste capítulo, temos como meta anunciar a perspectiva metodológica adotada para o desenvolvimento do estudo.

A natureza do estudo é de cunho qualitativo, pois “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Segundo Gomes (2010, p. 79), esse tipo de natureza de estudo foca, “[...] principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”.

[ A pesquisa qualitativa busca] abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (GOMES, 2010, p. 79).

O autor ainda ressalta que a pesquisa qualitativa precisa considerar as possíveis diferenças existentes dentro de um mesmo grupo social, caminhando tanto na direção do que é homogêneo quanto do que é heterogêneo. Dentro da perspectiva qualitativa, este estudo foi desenvolvido utilizando a metodologia da pesquisa ação colaborativo-crítica, que de acordo com Pereira (1998, P. 162) é:

[...] uma atividade compreendida por grupos com o objetivo de modificar circunstâncias a partir de valores humanos; não deve ser confundida com um processo solitário de autoavaliação; é uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e o processo de investigar sobre ela [...] a característica mais marcante dessa abordagem é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação.

Portanto, é dialogando sobre as possibilidades de mudanças que elegemos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica para nosso estudo. Segundo Barbier (2004), a pesquisa-ação nos imprime a possibilidade de promover mudanças, pois mudar e transformar faz parte da essência do ser humano, uma vez que o estado de não-mudança não constitui a natureza do ser vivo. “[...] A mudança quer dizer, o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre instâncias internas e externas no âmago dos indivíduos e dos grupos” (BARBIER, 2004, p. 48).

Portanto, nessa abordagem espera-se que o pesquisador/formador e os sujeitos envolvidos na investigação, juntos, sejam capazes de discutir ações a partir dos interesses dos participantes do curso, bem como criar espaços-tempos diferenciados para discussões e reflexões acerca das vivências e dos saberes-fazer dos profissionais da Educação. Entendemos que esse processo pode ocorrer de maneira prazerosa, apesar das convergências/divergências que os profissionais em questão podem/poderão apresentar (JESUS, 2007, p. 169).

Escolhemos essa perspectiva teórico-metodológica por possibilitar vivenciar processos de colaboração no coletivo, como afirma Barbier (2004). O autor defende que, na abordagem da pesquisa-ação, os resultados são negociados entre os pesquisadores/formadores e os cursistas no dia-a-dia, de modo que o objetivo seja discutir os resultados e são pensadas outras novas/ outras estratégias de ação. Além disso, com a pesquisa-ação, os processos de avaliação das mudanças ocorridas acontecem na coletividade.

Nesse sentido, buscamos entender, por meio daqueles que vivenciam os contextos de formação, “o que é” e “como é” o processo de instituição de um saber profissional (MORIN, 2005, p. 124). Nossa meta é teorizar sobre/no vivido e compreender as novas-outras possibilidades trazidas pelo Curso de Gestores Públicos em Educação Especial.

[...] compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. Compreender não é explicar tudo o conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, mas compreender que há algo incompreensível. (MORIN 2005, p.124).

Por meio dessa abordagem, esperamos compreender os movimentos e os fluxos vividos, visto que os diferentes sujeitos da pesquisa vivenciaram diferentes momentos no grupo-UFES e no curso de formação continuada para gestores públicos. Acompanhar os movimentos do grupo captando “*flashes* de mudanças” (BARBIER, 2004) dos profissionais da educação envolvidos no curso constitui, portanto, nosso foco de trabalho para o Mestrado.

#### **4.2 Sujeitos da pesquisa**

Instigada pelos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, elegemos como sujeitos deste estudo os coordenadores de Educação Especial que participaram do Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial oferecido em parceria entre a UFES e SEDU.

Para maior compreensão dos movimentos disparados pelo referido curso, elegeremos os cursistas (gestores) que atuam na Região Metropolitana/ES e os da Região Noroeste/ES, pelo fato de termos acompanhado mais de perto as discussões, problematizações, desafios e movimentos disparados por esse grupo de sujeitos. Segundo Barbier (2004), em uma pesquisa-ação é preciso um mergulho profundo na situação investigada para capturarmos as questões latentes, mas também as situações desconhecidas, o familiar, pois para a constituição de novas possibilidades de ação é preciso buscar pelos detalhes e pelos grandes e pequenos movimentos.

Como medida para operacionalização do Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial, o grupo sistematizador optou pela constituição de duas turmas – 01 e 02. Uma vez que em grupos menores as discussões e problematizações poderiam ser mais bem aprofundadas, elegemos como sujeitos desta pesquisa de Mestrado a turma 02, que era composta pelos gestores da Região Metropolitana/ES e Noroeste/ES.

O Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial recebeu a inscrição de 118 cursistas, sendo que 14 pessoas desistiram ou abandonaram. A turma 02 era composta por 58 cursistas. Trinta eram formados em Pedagogia. Os demais possuíam

graduações nas demais áreas da Educação, ou seja, História (04), Letras (05), Educação Física (04) e Matemática (01). Tínhamos, também, participantes com formação em Serviço Social (01) e Ciências Contábeis (10). Alguns cursistas concluíram mais de um curso superior. Esses dados foram coletados por meio de um questionário aplicado logo no início da dinâmica formativa.(APÊNDICE D)

Além da formação superior, 47 sinalizavam possuir especialização em diferentes áreas da Educação: Educação Especial\Inclusiva, Psicopedagogia, Deficiências Específicas, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar (Planejamento Educacional, supervisão, política pública). Alguns cursistas apresentam mais de uma Pós-Graduação e outros apresentam curso de Mestrado em Educação.

Além dos gestores que compunham a Região Metropolitana/ES e a Região Noroeste/ES, elegemos o grupo-UFES (alunos e professores do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES) também como sujeitos do estudo. O grupo era composto por aproximadamente quinze pessoas, entre elas a coordenadora da pesquisa, recém-doutores e recém-mestres, mestrandos, doutorandos, bolsistas de iniciação científica e mestres egressos.

Todos eram responsáveis pela sistematização da pesquisa-ação-formação. Tanto o grupo sistematizador quanto os gestores públicos de Educação Especial ao assumirem a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva de trabalho educativo para o curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial, buscavam se configurar mediadores de movimentos colaborativos no transcorrer da dinâmica formativa.

### **4.3 Procedimentos metodológicos**

A fim de organizar didaticamente o processo de acompanhamento do curso e a análise dos dados produzidos, organizaremos as discussões em três momentos correlacionados, pois dizem respeito à constituição do currículo do curso de gestores, as ações implementadas para dar vida a esse currículo e o acompanhamento às atividades não presenciais do curso de Gestores Públicos em Educação Especial. O processo de coleta

de dados se deu de Março a Novembro de 2011, período dedicado à execução do Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial. Como pesquisadoras participantes do Grupo UFES e autoras desta pesquisa de Mestrado, participamos de todas as atividades que se constituíram dos encontros nas sedes das Superintendências Regionais de Educação e na Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse último caso, os encontros eram mensais, sempre às quintas e sextas-feiras, no período diurno. Em alguns momentos os encontros eram estendidos para o noturno.

Assim, passaremos a relatar como caminho metodológico deste estudo de Mestrado os três momentos que foram constituídos para dar concretude às discussões, que buscamos registrar sobre a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial.

#### **4.3.1 Primeiro momento**

Neste item, apresentaremos os movimentos constituídos pelo Grupo da UFES e os gestores públicos em Educação Especial para a constituição do currículo do Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial. Para a composição do currículo, os gestores foram convidados a participar de um encontro nas sedes das Superintendências Regionais de Educação para refletir sobre algumas questões que giravam em torno da seguinte linha de pensamento: que conhecimentos precisa dispor um gestor de Educação Especial para a implementação de políticas públicas favorecedoras do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

Para desenvolvimento deste primeiro momento do estudo, trabalhamos com grupos focais, a fim de possibilitar aos cursistas refletirem sobre as possíveis possibilidades e desafios presentes na gestão da Educação Especial, trazendo essas questões para a composição do currículo de formação continuada para gestores públicos de Educação Especial.

Assim, na composição do caminho metodológico deste estudo, trataremos como primeiro momento da análise dos dados a reflexão dos movimentos disparados para a composição do currículo do curso. Com esse movimento, foi possível conhecer a

realidade dos municípios capixabas, bem como os anseios, as dificuldades daqueles que ocupam a função de gestor.

Já no primeiro momento de estudo, percebemos a assunção do “fazer com” sendo trabalhada, pois é um dos princípios fundantes da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Parafraseando Zeichner (1993), os sujeitos envolvidos são gestores públicos que desempenham papéis importantes nas mudanças educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, porém isso advém de um trabalho na e sobre a própria prática, sempre de forma colaborativa.

Nessa mesma direção, Fortunato (2007) nos diz que é na coletividade das ações que potencializamos a possibilidade de reflexão sobre as questões educacionais. Freire (1997) também caminha por essa mesma linha ao nos dizer que:

[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] quanto mais assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...] (FREIRE, 1997, p. 39).

Dessa forma, para a composição do primeiro momento desta pesquisa de Mestrado, nós nos aproximamos de uma concepção de currículo como um instrumento vivo e que se constitui por conhecimentos, pela possibilidade que temos de nos afetar e de afetar os outros e relacionar os saberes aos diferentes contextos sociais em que transitamos. Nesse contexto, o primeiro momento já fala de movimentos, de ações articuladas e de parcerias. Assim será a tentativa de organização deste primeiro momento da investigação.

#### **4.3.2 Segundo momento**

Simultaneamente ao primeiro momento, problematizaremos os movimentos instituídos para dar concretude ao currículo composto pelos gestores e grupo sistematizador da UFES para o Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial. Traremos as discussões feitas no transcorrer das atividades presenciais que compuseram

os encontros na Universidade Federal do Espírito Santo. Em outras palavras, traremos o currículo em ação.

Problematizaremos os conhecimentos constituídos pelos gestores ao refletirem criticamente sobre os temas eleitos para a composição do currículo do curso. Traremos as aulas, os debates, as tensões, as provocações e as novas possibilidades de ação que se desenhavam por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nos encontros presenciais (16), os gestores podiam acordar os conteúdos programáticos do curso em tela. Podiam conversar sobre assuntos relacionados à gestão da Educação Especial. Podiam socializar suas experiências, tentativas e tensões. Podiam lançar uma meta análise crítico-reflexiva sobre o seu trabalho como gestor Público de Educação Especial e as ações de sua municipalidade para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem garantido e fortalecido o direito de aprender.

Conforme argumenta Oliveira (2008, p. 259), “[...] à medida que constrói a sua narrativa, [...] professor narrador também constrói a si próprio” (2008, p. 259). “[...] Ao narrarem situações vivenciadas por eles no cotidiano de seu trabalho, os professores não apenas relatam, também refletem enquanto relatam” (OLIVEIRA, 2008, p. 253).

Assim sendo, apresentaremos, neste segundo momento, as diferentes vozes dos participantes, sem julgamentos aligeirados, mas nutrida pela reflexão crítica que aponta deslocamentos ou outras linhas de ação. Segundo André (1995), com o trabalho de pesquisa qualitativa há de se ter a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar aprender e retratar essa visão pessoal do participante.

Este segundo momento desta pesquisa de Mestrado busca capturar as possibilidades de mudanças para os desafios presentes na gestão da educação Especial nos diferentes municípios capixabas. Tal situação evidencia o caráter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica, principalmente por se fundamentar na possibilidade de mudança e de fortalecimento da formação dos profissionais da Educação.

Assim, concordamos com Gonçalves (2003, p. 40), quando afirma que “[...] a formação continuada se caracteriza por uma formação em serviço, o que pressupõe uma discussão dos problemas locais e, dentro do coletivo, uma busca de soluções sem minimizar as questões em nível macro”.

Por sua vez, Jesus e Vieira (2011) ressaltam sobre a importância de instituir processos formativos que busquem

[...] valorizar perspectivas de formação que promovam a preparação de professores críticos e reflexivos, que também assumam a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes de garantir a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas de Educação Básica. (JESUS; VIEIRA, 2011, p. 146).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica vem sendo utilizada como uma ferramenta potente nos processos formativos, pois possibilita produção de conhecimento sobre/para o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum.

A pesquisa-ação é uma modalidade investigativa da realidade social. Surge no contexto de críticas à presença do modelo positivista na pesquisa. Focaliza a revolução epistemológica e a eficácia política e social. Diferentes correntes foram se constituindo ao longo do tempo [...]. Trata-se de uma concepção de pesquisa com perspectiva epistemológica, metodológica e política (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO 2005b, p. 7).

No que tange aos processos de escolarização dos sujeitos público alvo da Educação Especial, essa perspectiva investigativa possibilita ao “pesquisador-coletivo” um “mergulho” na reflexão da própria prática e, ao mesmo tempo, uma nova/outra ação é pensada para o *lócus* de atuação profissional. Essa nova/outra ação produz novos sentidos e mudanças nas práticas cotidianas e na formação profissional. No entanto, incertezas, dúvidas, questionamentos foram considerados como importantes elementos para o processo de mudança.

O pesquisador coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os

privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa (BARBIER, 2004, p. 103).

Desse modo, ainda neste segundo momento da pesquisa de Mestrado, traremos os movimentos e conhecimentos que sujeitos envolvidos no curso iam incorporando sobre a gestão da Educação Especial no contexto das Secretarias e Superintendências Regionais de Educação no estado do Espírito Santo.

Evidenciaremos a potência do movimento grupal, pois de forma colaborativa os gestores encontravam caminhos para discutir suas demandas e buscavam coletivamente pensar novas/outras possibilidades. A troca de experiências entre os gestores públicos de diferentes municípios foi fundamental na criação de novas estratégias.

#### **4.3.3 Terceiro Momento**

Paralelamente aos momentos anteriores, traremos como terceiro momento deste estudo de Mestrado o acompanhamento das não presenciais do Curso de Formação Continuada de Gestores públicos de Educação Especial. Faz parte das atividades não presenciais a leitura de textos referente aos temas debatidos nos encontros presenciais na Universidade Federal do Espírito Santo. A cada encontro presencial, os professores, que ministrariam as aulas seguintes, deixavam disponibilizados os textos bases em uma copiadora localizada no Centro de Educação da UFES para reprodução.

Assim, traremos as tensões, as dificuldades, os estranhamentos e os processos de reeducação dos gestores para com a leitura de textos e a reflexão sobre os mesmos. Várias propostas formativas, muitas vezes, distanciam-se de aproximações entre a teoria e a prática, portanto o trabalho com essa relação demandou um processo de reflexão crítica dos gestores participantes da formação sobre os princípios da dinâmica formativa e a importância do aprofundamento teórico para o processo.

Outras ações que compõem o terceiro momento deste estudo de Mestrado e que também constituíram as atividades não presenciais do Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial foram o acompanhamento e a orientação do Grupo UFES na elaboração de Planos e Projetos de Intervenção pelos gestores de Educação Especial envolvidos na dinâmica formativa.

Assim, traremos neste momento as negociações, os movimentos, as tentativas e as dificuldades vividas pelos gestores de Educação Especial para a elaboração desses planos e projetos de intervenção. Simultaneamente, problematizaremos o acompanhamento dado pelo grupo sistematizador da formação para que os gestores tivessem os subsídios necessários para a elaboração desses movimentos de forma articulada com as Secretarias e Superintendências de Educação.

Um elemento comum aos três momentos desta pesquisa de Mestrado diz respeito à observação participante. Para capturarmos os movimentos constituídos para a elaboração do currículo do Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial, para a concretização das discussões das temáticas deste currículo e para o acompanhamento e orientação na elaboração dos Planos e Projetos de Trabalho, necessitamos lançar um mergulho na dinâmica formativa. Para tanto, recorreremos à observação participante que nos colocava em contato com as diferentes fases da formação para a produção dos dados da pesquisa que buscamos realizar.

A observação participante nos permitia conhecer os gestores, dialogar com as tensões e possibilidades vividas na gestão dos sistemas de ensino e com eles pensar em possibilidades de ação. Esse movimento nos fazia concordar com Marconi e Lakatos (2006, p.94) quando nos dizem que a observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo.” Esses autores ainda ressaltam sobre a questão aproximação do pesquisador com investigado e afirmam que por meio da observação participante o pesquisador “[...] fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.94).

Na observação participante, “[...] o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2007, p. 50). Esse tipo de observação gera uma interação entre o observador e o grupo, que não o considera um sujeito estranho, evitando, assim, constrangimento. Além disso, nesse tipo de observação, o pesquisador tem amplas possibilidades de percepção que estão além do discurso oral, como, por exemplo, as expressões faciais e a linguagem corporal (VIANNA, 2007).

#### **4.4 Os instrumentos de coleta de dados e a organização da pesquisa de Mestrado**

É importante ressaltar que pesquisar na abordagem da pesquisa-ação é levar em consideração as contribuições e reflexões no coletivo e individual. Portanto, o pesquisador que atua na abordagem da pesquisa-ação “[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão” (BARBIER, 2004, p. 19).

Nesse sentido, a pesquisa-ação é considerada um processo de inter-relações, pois os contextos sociais dos participantes são múltiplos, e nesse contexto são consideradas as experiências, as práticas de cada pessoa. A partilha e a troca de experiências profissionais possibilitam a construção de novos sentidos para os cursistas, algumas vezes contraditórios, mas impulsionadores de reflexão e construção de novos possíveis. É nesse movimento que parecerias iam sendo formadas entre os gestores públicos.

Para a composição deste estudo de Mestrado, trabalhamos com os dados coletados no transcorrer da dinâmica formativa. Assim, ao passo que exercíamos a identidade de uma pessoa que integrava o grupo UFES com a tarefa de capturar os dados da formação, recorriamos a essa ação para trabalhar esses dados nesta pesquisa de Mestrado.

Assim, como instrumentos de coleta de dados, tivemos a gravação dos encontros realizados nas Superintendências Regionais de Educação para capturar as temáticas eleitas pelos gestores como interessantes para o currículo do curso. Recorremos também às gravações dos encontros presenciais na Universidade Federal do Espírito Santo para a efetivação das aulas e das orientações para a elaboração e acompanhamento dos Planos e Projetos de intervenção e a problematização trazida pela leitura dos textos que serviriam de base para as aulas.

Dessa forma, além do diário de campo do pesquisador, recorreremos aos relatórios do grupo de pesquisa da UFES que traziam as transcrições dos momentos gravados. Trabalhamos, também, com questionários que foram aplicados aos cursistas para reconhecimento de dados acerca do percurso profissional e formativo de cada sujeito.

Durante a atividade investigativa, nossa tarefa era observar, participar, colaborar, intervir e mediar. Assim, recorreremos ao diário de campo, que serviu de instrumento de registro para os momentos de observação, formação e intervenção ao longo do curso.

[...] o diário do investigador [o local onde] se organizam os dados e se expressam as reflexões sobre os mesmos, elaborando as impressões e propondo as futuras linhas de observação e os focos problemáticos de análises que se consideram mais relevantes [...] (GÓMEZ, 1998, p.110).

Além desses instrumentos, buscamos dialogar com o Relatório Final da Pesquisa/Formação “Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial” elaborado pelo Grupo UFES para apresentação à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, bem como em artigos produzidos por alunos e professores do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFES acerca da dinâmica formativa.

Os dados foram categorizados e organizados de forma a compor os três momentos que apresentaremos no capítulo que segue. Tanto a dinâmica formativa quanto esta pesquisa de Mestrado vão buscar nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica subsídios para problematizar a importância da formação de gestores públicos em Educação Especial, criando outras possibilidades para fortalecimento do direito à Educação e da ideia de que a inclusão é um movimento ético preocupado com a aprendizagem de todos os alunos sem negar suas diferenças e singularidades.

Desse modo, a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade de articular ações colaborativas entre os pesquisadores e formandos. Na pesquisa-ação, conhecimentos são produzidos a partir dos envolvimento dos agentes educacionais, e estes vão se constituindo como pesquisadores engajados num processo, envolvidos em dinâmicas de formação contínua. Portanto, o conhecimento produzido para o campo educacional é fruto do envolvimento dos pesquisadores, de um processo nutrido pela lógica de que “cada um aprende com o outro”, de ações colaborativas e críticas, forjadas nas complexas interações com o contexto, que nos auxiliam a compartilhar respostas para questões concretas com as quais se debatem os profissionais da educação (JESUS, 2006).

## **5. PRIMEIRO MOMENTO: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO DO CURSO DE GESTORES PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tendo em vista que o objetivo central desta dissertação de Mestrado é acompanhar o Curso de formação de gestores públicos de Educação Especial oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo e pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, problematizaremos, neste capítulo, os movimentos instituídos pelos professores e alunos do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFES, juntamente com os profissionais que coordenam a Educação Especial nos municípios capixabas para a composição do currículo do referido curso.

Vale lembrar, como já anunciado na introdução desta dissertação, que o Curso de formação de gestores públicos de Educação Especial é um desdobramento do estudo Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas que buscou cartografar as políticas públicas instituídas em todo o território capixaba para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esse estudo apontava a importância de investimentos na formação continuada dos profissionais que atuavam na gestão das redes de ensino, por lidar com a instituição de políticas públicas favorecedoras dos processos de inclusão escolar. Esses profissionais enfrentam, cotidianamente, o desafio de organizar processos de formação de professores, contratação de profissionais, reorganização dos espaços escolares – administrativa, pedagógica e filosoficamente – além de fomentar discussões sobre a construção de estratégias que favoreçam o fortalecimento e a garantia do conhecimento aos alunos apoiados pela modalidade da Educação Especial.

Assim, o primeiro movimento realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo foi elaborar um projeto de pesquisa e apresentá-lo à Secretaria de Estado da Educação do

Espírito Santo para fins de financiamento das ações nele elencadas. O projeto visava oferecer formação continuada a 100 profissionais que coordenavam a Educação Especial nas redes de ensino capixaba (uma vaga para cada rede municipal e três vagas por superintendência).

O processo de apreciação do projeto pela Secretaria de Estado da Educação demandou muitas negociações e debates pelo grupo da UFES. Depois de várias discussões, foi deliberada a parceria entre UFES-SEDU, podendo, assim, serem iniciados os primeiros movimentos para a constituição do curso.

Uma das preocupações centrais dos alunos e professores ligados à universidade e responsáveis pela coordenação do curso era pensar a importância de assumir os gestores públicos de Educação Especial, como sujeitos de conhecimento e corresponsáveis pela elaboração e execução de todas as atividades do processo formativo. Assim, havia discursos carregados das seguintes indagações:

O que precisa saber um profissional que coordena a Educação Especial dentro de uma Secretaria de Educação? (ALUNO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFES).

Precisamos ouvir dos gestores o que eles esperam de um curso de formação, quais as necessidades que enfrentam nas Secretarias de Educação e que conteúdos gostariam de debater nessa formação (PROFESSORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO).

Os gestores precisam dizer o que querem debater. Algumas questões até sabemos que serão levantadas por eles, mas é importante ouvi-los (ALUNO DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFES).

Dessa forma, para a organização do Curso de formação de gestores públicos de Educação Especial foi decidido pelo grupo sistematizador que um primeiro movimento seria ouvir os profissionais que lidam diretamente com a gestão da Educação Especial no Espírito Santo para trazer temáticas e discussões para compor o currículo do curso.

Esse movimento dialoga com as teorizações de Freire (1996) que defende a necessidade de trabalharmos os processos de ensino por meio de uma ação dialógica em que diferentes sujeitos possam trazer suas contribuições, dúvidas e questionamentos para os atos de ensinar e aprender. A proposição da universidade ao convocar os gestores de Educação Especial para contribuir com a constituição do currículo do curso era evidenciar a importância de nos afastarmos de uma “educação bancária”, que concebe o conhecimento como sendo constituído a partir de informações e fatos transferidos de um sujeito para outro, desmerecendo, assim, a potência de um desses interlocutores que assume uma função passiva na aquisição do conhecimento.

Contrapondo-se à educação bancária, Freire (1996) propõe uma educação problematizadora, na qual todos os sujeitos são ativamente envolvidos no ato do conhecimento. Nesse contexto, o ato de conhecer não é um ato isolado e individual, mas intencional. Portanto, conhecer envolve intercomunicação e intersubjetividade. A intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos.

Para Freire (1996), é por meio da intercomunicação que os homens mutuamente se educam intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que nos permite conceber o ato pedagógico como um ato dialógico. Assim, o mundo – o objeto a ser conhecido não é simplesmente “comunicado”, o ato pedagógico não consiste em apenas “comunicar o mundo”. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento *do* mundo.

Uma vez acordado que os gestores de Educação Especial participariam da elaboração do currículo do curso, optamos por realizar encontros nas sedes das Superintendências Regionais de Educação para que os gestores pudessem externar as principais questões que elegiam como relevantes para compor o currículo do curso. Os municípios, para participarem desse primeiro momento do estudo, foram organizados em cinco regiões, respeitando a jurisdição das Superintendências. (APÊNDICE E)

Embora o convite (APÊNDICE F) fosse extensivo aos gestores públicos de Educação Especial, nesse primeiro encontro era possível perceber que no Estado do Espírito Santo havia diferentes composições de coordenações ou referências para a coordenação da Educação Especial nas redes de ensino capixaba. Estiveram presentes professores, pedagogos, diretores de escola, profissionais de instituições especializadas e coordenadores da Educação Especial. (APÊNDICE G)

Esse dado dialoga com as teorizações de Jesus (2007) quando sinaliza que no Estado do Espírito Santo há diferentes serviços prestados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que perpassam as ações das instituições especializadas, a realização de atividades em salas de recursos e o atendimento na sala de aula comum. Nesse mesmo caminho, segundo a autora, não há, no Espírito Santo, uma única estratégia de coordenação desses trabalhos, uma vez que em algumas Secretarias de Educação há uma equipe central de Educação Especial, bem como uma única pessoa que responde pela área, uma equipe multidisciplinar ou as instituições especializadas como único recurso.

Assim, realizamos um encontro na SRE de São Mateus, outro na de Nova Venécia e um terceiro na de Cachoeiro do Itapemirim. O quarto encontro efetivou-se na sede da SRE de Guaçuí e o da Região Metropolitana nas dependências do Centro de Educação da UFES. Vale lembrar que o objetivo central desse primeiro momento do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial foi conhecer os desafios/tensões, possibilidades vividas pelos profissionais da educação nos seus locais de atuação e,

sobretudo, as sugestões de conteúdos propostas pelos gestores públicos para o currículo do curso.

Tendo em vista esses objetivos, planejamos as visitas utilizando a metodologia dos grupos focais (GATTI, 2005), (APÊNDICE H) pois, conforme sugere Lapassade (2005), no lugar de escolher o que seria preciso observar e descrever, procurávamos conhecer o que os sujeitos conheciam e o que faziam, ver o que viam e compreender o que compreendiam. Procuramos ter acesso ao próprio movimento dos grupos, conhecendo as preocupações, atitudes, avaliações, possibilidades e necessidades anunciadas pelos participantes da pesquisa.

Para a realização dos encontros, subdividimos os municípios do estado do Espírito Santo em cinco regiões administrativas, conforme o Quadro 1 (Divisão dos municípios por região para composição do currículo do curso de gestores públicos de Educação Especial).

**Quadro 1 (Divisão dos municípios por região para composição do currículo do curso de gestores públicos de Educação Especial).**

VISITAS POR REGIÕES	SECRETARIAS MUNICIPAIS
<b>Norte</b> – reunindo as SREs de São Mateus, Linhares e Colatina com seus municípios jurisdicionados.	Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Itaguaçu, Itarana, Jaguaré, Linhares, Pancas, Pedro Canário, Rio Bananal, São Domingos do Norte, São Mateus, São Roque do Canaã, Sooretama, Marilândia.
<b>Noroeste</b> – reunindo as SREs de Nova Venécia e Barra de São Francisco com seus respectivos municípios jurisdicionados.	Água Doce do Norte, Águia Branca, Barra de São Francisco, Boa Esperança, Conceição da Barra, Ecoporanga, Mantenópolis, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Pinheiro, Ponto Belo, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Vila Valério.
<b>Sul</b> reunindo as SREs de Cachoeiro de Itapemirim com seus respectivos municípios jurisdicionados.	Atílio Vivácqua, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Marataízes, Mimoso do Sul, Muqui, Presidente Kennedy, Rio Novo do Sul, Santa Maria de Jetibá, Vargem Alta.

**Quadro 1 (Divisão dos municípios por região para composição do currículo do curso de gestores públicos de Educação Especial).**

<p><b>Caparaó</b> reunindo as SREs de Afonso Cláudio e Guaçuí com seus respectivos municípios.</p>	<p>Afonso Cláudio, Alegre, Bom Jesus do Norte, Brejetuba, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Iúna, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá, Venda Nova do Imigrante.</p>
<p><b>Central</b> – reunindo as SREs de Carapina, Vila Velha e de Cariacica com seus respectivos municípios.</p>	<p>Alfredo Chaves, Anchieta, Aracruz, Carapina, Cariacica, Fundão, Guarapari, Ibiracu, João Neiva, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Teresa, Sedu-Sede, Serra, Viana, Vila Velha, Vitória.</p>

Os encontros realizados para a composição do currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial dialogavam com o pensamento de Sacristán (2000) que advoga sobre a importância de concebermos o currículo como um instrumento que se compromete com o processo de aquisição do conhecimento, este subjetivado como histórico, social, político e em constante processo de constituição.

Assim, os conhecimentos e experiências trazidas pelos gestores de Educação Especial somados aos dos alunos e professores da UFES podiam criar uma rede dialógica capaz de trazer novas reflexões para o campo da Educação Especial. Dessa forma, os cinco encontros realizados para a composição do currículo do curso tomaram como ponto de referência quatro questões problematizadoras que convidavam os gestores a refletirem sobre elas.

Assim, os gestores foram convidados a pensar sobre as seguintes tensões e desafios:

- Quais as tensões e desafios encontrados na atuação dos gestores de Educação Especial no seu município?

- Como tem enfrentado tais tensões e desafios (quais mecanismos têm mobilizado) na prática da gestão?
- Quais conhecimentos, conteúdos e informações contribuiriam para a formação e atuação dos gestores da Educação Especial?
- O que é indicado para a configuração de um currículo de formação de gestores da Educação Especial?

A partir desses questionamentos, os gestores puderam sinalizar suas contribuições para a composição do currículo do curso de gestores. Vale ressaltar que em cada encontro estiveram envolvidos em torno de três a quatro sujeitos do grupo sistematizador da pesquisa/formação e em média quarenta pessoas representando as redes de ensino.

As problematizações produzidas pelos gestores públicos de Educação Especial traziam uma pluralidade de temáticas que necessitavam ser incorporadas no currículo do curso. Um *primeiro grupo de informações* dizia respeito aos desafios que atravessavam a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Questões como a formação dos professores das escolas, a contratação de profissionais, a oferta do atendimento educacional especializado, a criação de um setor de Educação Especial, a necessidade de estudo sobre as deficiências, a matrícula de alunos com indicativos à Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, a avaliação, as práticas pedagógicas, a falta de articulação nas Secretarias de Educação, a resistência dos professores em lidar com os alunos apoiados pela Educação Especial, o currículo e a flexibilização curricular, o financiamento, dentre outras questões foram levantadas pelos gestores como conhecimentos necessários para a atuação dos profissionais que coordenam a Educação Especial.

Ganharam também destaque: a falta de apoio do poder público; necessidade de melhor clareza na definição de uma lei orgânica municipal; dificuldade na interpretação dos aspectos legais; falta de uma equipe multidisciplinar para avaliar alunos que apresentam indícios de deficiência; avaliação dos alunos jovens e adultos com deficiência; falta de conhecimento para trabalhar com os alunos com deficiência no ensino médio; falta de embasamento para o atendimento dos alunos com deficiência; falta de trabalho colaborativo na escola que envolva toda comunidade escolar; questões conceituais para trabalhar com a diversidade.

Nesse encontro os profissionais envolvidos puderam também lançar um olhar reflexivo-crítico sobre as tensões por eles elencadas na busca de pensar possibilidades de superação das mesmas. Com essa ação, já anunciávamos o caráter formativo e problematizador da pesquisa-ação colaborativo-crítica que dá sustentação ao curso de formação de gestores.

Para Barbier (2004), a pesquisa-ação tem a perspectiva de formar sujeitos capazes de lidar com desafios presentes em seus contextos de atuação. Dessa forma, é preciso reconhecer os desafios e buscar estratégias, pensamentos e ações para elucidá-los. Uma das vias apontadas pelo autor é a reflexão crítica do fazer dos profissionais que se sentem desafiados e a articulação de ações coletivas para que novos encaminhamentos possam emergir.

Nesse sentido, fundamentados pelos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica os gestores compuseram, já no primeiro momento do estudo, o conjunto de possibilidades que os ajudava a refletir sobre ações que potencializaria a atuação de um gestor que coordena o setor de Educação Especial no contexto das Secretarias e Superintendências de Educação.

Em relação às possibilidades apresentadas pelos gestores públicos, os mesmos sinalizavam sobre a importância de parcerias com outras secretarias, universidade, instituições e com outros municípios; o estudo aprofundado das legislações; a formação continuada para os profissionais da educação, tanto professores especialistas e de sala comum, quanto pedagogos/diretores (gestores de escola). Também foi destacada a parceria entre família x escola. Vale ressaltar que tais possibilidades constituem-se em ações de enfrentamento dos desafios/tensões vivenciadas cotidianamente.

Essas informações foram gravadas e transcritas pelos membros do grupo de pesquisa da UFES e uma vasta lista com os temas elencados pelos gestores deu sustentação para a promoção de encontros do grupo sistematizador para uma primeira organização curricular para o curso.

Esse caráter dialógico trazido pela pesquisa-ação colaborativo-crítica aproxima-se do pensamento de Giroux (1987) quando advoga pela constituição de professores como “intelectuais transformadores”. Segundo o autor, para uma prática transformadora é preciso constituir um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos de todos os envolvidos no processo de aquisição do conhecimento possam ser ouvidos e considerados.

O autor, ao defender a importância da escuta e dos discursos produzidos pelas pessoas sobre as relações sociais, ajuda-nos a pensar que “as vozes” dos profissionais da educação, muitas vezes, têm sido suprimidas nos cursos de formação continuada, principalmente no que tange à constituição de currículos formativos. Portanto, trazer as “vozes” dos gestores de Educação Especial para a composição do currículo do curso se configura em uma ação potencializadora do processo formativo, da política pública e da constituição desses sujeitos como capazes de produzir mudanças nas redes de ensino em que atuam para que alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido e fortalecido o direito de aprender.

Bueno (1999, p. 16) também nos ajuda a pensar sobre tal questão quando nos diz que “não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma formação básica”, há também que se formarem profissionais de qualidade, autonomia e saber, de modo que medos, angústias e potencialização possam ser vividos.

Nesse sentido, concordamos com Passerino (2009) no que se refere às necessidades sobre as propostas curriculares, na qual se deve

[...] considerar a dialética do binômio teoria-prática precisam de uma concepção interdisciplinar de formação na qual a coordenação de ações entre professores em serviço com seus formadores e com seus alunos precisa ultrapassar a lógica cartesiana do “eu-professor” e “eu-aluno” como espaços separados de formação. Isto é, uma visão de unidade, na qual teoria e prática são dois componentes dialéticos da práxis, superando a aparente dicotomia entre teoria e prática (PASSERINO, 2009, p. 3).

Concluídos os cinco encontros nas sedes das Superintendências para compreender as temáticas eleitas pelos gestores públicos de Educação Especial para a composição do currículo, era preciso que o grupo sistematizador da UFES se reunisse para refletir sobre as questões produzidas nesse primeiro momento da pesquisa/formação.

Tínhamos uma ampla lista de assuntos que precisavam ser categorizados. Foi sentando, debatendo, aproximando os assuntos que chegamos a organizar uma primeira tentativa de sistematização dos dados. Muitas temáticas já esperávamos que fossem anunciadas pelos gestores, como, por exemplo, o atendimento educacional especializado, a instalação das salas de recursos multifuncionais, as práticas pedagógicas, o currículo e os processos de avaliação da aprendizagem, já que são assuntos quase sempre debatidos nos processos de formação de professores.

Muitas vezes, essas temáticas aparecem recheadas de dúvidas e questionamentos. Algumas questões tratavam do mesmo assunto, mas apareciam com nomes diferenciados que demandava nossa atenção. Tivemos temáticas que precisávamos interpretar para organizar em uma determinada categoria. O grupo da UFES também pôde dar suas contribuições elegendo assuntos necessários para a formação de gestores públicos em Educação Especial.

A partir da análise das demandas, ou seja, das tensões, possibilidades e os conteúdos apontados pelos gestores públicos, o Grupo-UFES organizou a proposta curricular do curso, sendo estruturado com uma carga horária de 200 horas, distribuídas em 102 horas de encontros presenciais e 98 horas de atividades não presenciais. A estrutura do curso se configurou em sete blocos temáticos, conforme Quadro 2 (Estruturação do currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial).

**Quadro 2 (Estruturação do currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial).**

27/05/2011	08:00 às 09:00	às	<b>Credenciamento e boas-vindas</b>
	09:00 às 10:00	às	<b>Mesa de Abertura</b>
	10:00 às 12:00	às	<b>Apresentação do Curso para os Gestores de Educação Especial</b>
	12:00 às 14:30	às	<b>Almoço</b>
	14:30 às 16:00	às	<b>Palestra:</b> Os desafios da diferença e da diversidade na Educação escolar.
	16:00 às 16:30	às	Coffee Break
16/06/2011	16:30 às 17:30	às	Encerramento
	<b>Bloco I: Contextualização Histórica da Deficiência e da Educação Especial</b>		
16/06/2011	08:00 às 12:00	às	<b>Tema: Educação e os Desafios diante da diversidade/diferença</b>
	14:00 às 18:00	às	<b>Ementa:</b> Abordar os aspectos históricos, filosóficos e epistemológicos da escolarização da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

**Quadro 2 (Estruturação do currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial).**

17/06/2011	14:00 às 18:00	<p><b>Tema:</b> Bases Teóricas da Educação Especial no Brasil: contribuições da abordagem Histórico-Cultural.</p> <p><b>Ementa:</b> Refletir sobre as contribuições da abordagem Histórico-Cultural no processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>
<b>Bloco II: Políticas de Educação e de Educação Especial no Brasil</b>		
17/06/2011	08:00 às 12:00	<p><b>Tema: Política de Educação Especial: o cenário nacional</b></p> <p><b>Ementa:</b> Implicações para a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>
07/07/2011	08:00 às 12:00	<p><b>Tema:</b> Política de Educação Especial: o cenário capixaba</p> <p><b>Ementa:</b> Políticas e legislações locais, pesquisas no Estado do Espírito Santo, implicações para a gestão de Educação Especial.</p>
<b>Bloco III: Gestão de Sistemas de Ensino</b>		
07/07/2011	13:30 às 17:30	<p><b>Tema:</b> Estruturas e organização de sistemas educacionais: os desafios e dos diálogos com os diferentes contextos capixabas</p>
08/08/2011	08:00 às 12:00  14:00 às 18:00	<p><b>Tema:</b> Plano Municipal de Educação, Normatizações de Políticas Municipais e o Financiamento: implicações para a Educação Especial</p>
11/08/2011	08:00 às 12:00  13:30 às 17:30	<p><b>Tema:</b> Estrutura e organização do Setor de Educação Especial: desafios e possibilidades</p> <p><b>Ementa:</b> Gestão de pessoas e recursos financeiros. Articulação político-administrativa interna e externa do Setor de Educação Especial.</p>

**Quadro 2 (Estruturação do currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial).**

	<b>Bloco IV: Gestão Escolar e interfaces com a gestão do sistema</b>	
12/08/2011	08:00 às 12:00	<b>Tema:</b> Planejamento Escolar e Formação Continuada dos Profissionais da Educação.
	14:00 às 18:00	<b>Ementa:</b> Planejamento, organização e coordenação de processos de formação continuada dos profissionais das escolas comuns e professores especializados e o Projeto Político Pedagógico.
15/09/2011	08:00 às 12:00	<b>Tema:</b> Currículo Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva <b>Ementa:</b> Currículo e Diversidade. Acesso ao conhecimento (Adaptações Curriculares?). Currículo e Educação Especial.
	<b>Bloco V: Intervenção Pedagógica com os Sujeitos da Educação Especial</b>	
15/09/2011	14:00 às 18:00	<b>Tema:</b> As Práticas Pedagógicas e o Trabalho Colaborativo <b>Ementa:</b> Constituição de práticas pedagógicas a partir da colaboração dos profissionais da escola
16/09/2011	08:00 às 12:00	<b>Tema:</b> Avaliação dos Processos de ensino e aprendizagem escolar <b>Ementa:</b> Os processos de avaliação em interface com a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
16/09/2011	14:00 às 18:00	<b>Tema:</b> As implicações do Atendimento Educacional Especializado para os sistemas de ensino. <b>Ementa:</b> O atendimento educacional especializado e o diálogo com o ensino comum.
20/10/2011	<b>Bloco VI: Os Sujeitos da Educação Especial</b>	
	08:00 às 12:00	<b>Tema:</b> Especificidades dos sujeitos da Educação Especial e implicações político-pedagógicas para o diagnóstico.
	13:30 às 17:30	Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento

**Quadro 2 (Estruturação do currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial).**

21/10/2011	08:00 às 10:00	Surdez
	10:00 às 12:00	Cegueira
21/10/2011	14:00 às 16:00	Deficiência Múltipla
	16:00 às 18:00	Altas Habilidades/Superdotação  <b>Ementa:</b> Escolarização do sujeito com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, surdez, cegueira, deficiência múltipla e altas habilidades/superdotação: implicações para a gestão pública de Educação Especial
17/11/2011	<b>Bloco VII: Socialização dos Planos de Trabalho</b>	
	08:00 às 12:00  14:00 às 18:00	<b>Apresentação dos Grupos de Trabalho</b>
18/11/2011	08:00 às 12:00  14:00 às 18:00	<b>Fechamento das Apresentações</b>
<b>CONFERÊNCIAS</b>		
07/07/2011	17:30 às 19:30	Educação Especial para além da escola: tecendo redes
11/08/2011	17:30 às 19:30	Educação de Jovens e Adultos: desafios para a Educação Especial
20/10/2011	17:30 às 19:30	Relação Família e Escola: múltiplos olhares

A partir do currículo proposto, o curso de gestores públicos de Educação Especial podia ser realizado, sendo suas atividades desenvolvidas no período de 27 de maio a 30 de novembro de 2011. No entanto, era preciso apresentar e debater a organização curricular com os gestores de Educação Especial para sabermos se a maneira como sistematizamos as temáticas culminavam com as expectativas e necessidades que apontavam como necessárias para a coordenação das ações da Educação Especial nas redes de ensino do Estado do Espírito Santo.

Desse modo, os gestores foram convidados a participar de um segundo encontro, (APÊNDICE I) este realizado na Universidade Federal do Espírito Santo para refletir sobre a proposta de sistematização constituída pelo grupo da UFES a partir das questões eleitas como necessárias para a atuação de um gestor de Educação Especial.

Para a apresentação do currículo do curso, estiveram presentes representantes da Universidade Federal do Espírito Santo, da Secretaria de Estado da Educação, os alunos e professores responsáveis pela coordenação do curso e os profissionais indicados pelas Secretarias e Superintendências de Educação como gestores públicos de Educação Especial.

Na oportunidade, foram apresentados estudos anteriores (JESUS, 2007, 2008, 2009) que fundamentam a importância da formação de gestores públicos em Educação Especial, os movimentos constituídos em âmbito nacional para a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum e as ações que precisam ser disparadas pelos profissionais que coordenam a Educação Especial para que esses estudantes tenham garantidos o direito à Educação.

Os cursistas puderam debater e refletir sobre a programação curricular, trazendo impressões e posicionamentos acerca da referida organização. Objetivando conhecer, a

partir dos cursistas, se as demandas levantadas nos grupos focais (principalmente os conteúdos necessários) foram atendidas no currículo do Curso de Formação para Gestores em Educação Especial, organizamos um questionário aberto, no qual tomamos a seguinte questão como disparadora: “Ao analisar o currículo do curso, você acredita que os conteúdos propostos atenderam às demandas dos gestores”? (APÊNDICE J)

Para mim, enquanto técnica de Educação Especial, o currículo do curso me atende, mas o plano de trabalho é o que mais aguardo para junto às colegas de curso realizar um trabalho com os municípios da jurisdição da SRE Colatina (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Creio que os conteúdos propostos muito ajudarão na elaboração de propostas de trabalho [...] realmente atendeu a realidade do município em que atuamos e que posteriormente se torne uma política pública (CURSISTA DA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA).

A minha experiência como gestora é muito pequena, mas percebo que as questões que estão sendo e serão discutidas contemplam discussões e conteúdos que todos os gestores precisam saber e compartilhar nos seus respectivos municípios (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE)

Sim, pois vem ao encontro da realidade que temos vivenciado e sobre as quais devemos atuar (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

No entanto, outros cursistas sinalizaram a importância de o grupo de coordenação do curso não se esquecer de que a formação se destina a gestores de Educação Especial. Portanto, há de se pensar que a formação não se destina a professores em atuação em sala de aula, mas na gestão das redes de ensino. Nessa via, é necessário não perder o foco do público a que se destina o processo de formação.

Acho que os conteúdos são bem relevantes para conseguir vencer os desafios da sala de aula, mas buscava aprender captar recursos, tenho muitas dúvidas (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Os conteúdos foram bem organizados e acredito estar relacionado às questões da sala de aula, como o conteúdo de avaliação e práticas pedagógicas, mas gostaria de aprofundar mais nas questões de financiamento para a Educação Especial (CURSISTA DA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA).

A avaliação dos cursistas em relação à sistematização da proposta curricular do curso evidenciava que o currículo precisa ser um instrumento aberto e flexível. Precisa dialogar com a necessidade do grupo envolvido com os processos de ensino e aprendizagem. Necessita trabalhar com certa sistematização para orientar os fins e pressupostos da ação educativa, mas de tal forma que possibilite que novos elementos sejam incorporados ao processo. As contribuições trazidas pelos gestores apontam a necessidade de entendermos que no ato de ensinar e de aprender, alunos e professores exercem seus protagonismos, já que não falamos de determinados sujeitos que detêm o conhecimento para que outros passivamente possam assimilá-los.

Os gestores, ao serem convocados a assumirem a corresponsabilização desse caráter formativo, ajudava o grupo sistematizador a não se afastar do foco e dos princípios da formação. Se a meta era pensar a formação dos gestores públicos em Educação Especial, era preciso falar, sim, das práticas pedagógicas, do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem, mas como o olhar daqueles que criam as condições necessárias para que os alunos possam aprender e os professores tenham condições de trabalho e de formação para ensinar.

A preocupação em assumir que a formação tinha como sujeitos os gestores públicos e não os professores regentes comungavam com as discussões do grupo-UFES, visto que os recentes estudos (ALMEIDA 2004; VIEIRA 2008; EFFGEN 2011 entre outros)

revelam que o envolvimento dos formadores nos últimos anos estiveram atrelados à formação de professores e não de gestores.

Buscávamos refletir criticamente (e em processo) nossa prática durante o curso. Esses movimentos de reflexão nos permitiram “[...] fazer uma abordagem crítica da prática e da experiência a ser inventada” (FREIRE, 19990, p.81). Desse modo, ao acompanhar se as demandas dos cursistas foram atendidas, também nos avaliávamos, como pode ser observado no fragmento da narrativa: “[...] Esse aspecto foi significativo e toma a ideia de Pantaleão, foi um processo de formar-formando-se, a troca de conhecimento e experiências, foram fantásticas” (PESQUISADORA/FORMADORA DA UFES).

As contribuições trazidas pelos gestores na composição de temáticas para a constituição do currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial e a avaliação crítico-reflexiva da proposta curricular originária desse movimento nos conduziam para um processo de formação, cuja principal característica era perpassada pela lógica do “formar/formando-se” (PANTALEÃO, 2009), ou seja, na dinâmica de organizar e de participar de dinâmicas de formação, todos os sujeitos envolvidos se formam simultaneamente.

Cerqueira (2005, p. 40) corrobora esse mesmo pensamento quando acredita que “[...] é preciso estar em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar uma pessoa totalmente formada, independente do grau de escolarização alcançado” (CERQUEIRA, 2005, p.40), pois o humano está em constante formação e processo de desenvolvimento.

No processo de análise da proposta curricular do curso de gestores públicos de Educação Especial, os profissionais indicados para a participação do curso puderam também externar as motivações e expectativas que traziam para a dinâmica formativa.

Não tínhamos uma única motivação, pois se encontravam reunidos profissionais com diferentes percursos no campo da Educação Especial, sendo que um elemento comum os movia: a crença na possibilidade de pensar a escola de ensino comum como lócus de aprendizagem para todos os alunos.

A participação dos gestores na composição do currículo do curso e na avaliação da proposta curricular sistematizada abria precedentes para que entendessem que a formação tinha como princípio disparar movimentos nas redes de ensino do Estado do Espírito Santo para que alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem ampliadas suas possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, os profissionais em formação podiam entender que não estavam diante de mais um curso a compor suas agendas de formação, mas para o chamamento de um compromisso ético e político de encontrar pela via da formação subsídios para a instituição de políticas públicas inclusivas.

Assim, ao se analisar a proposta curricular do curso de formação de gestores públicos, afirmava-se que o curso se configurava em uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos ou aprofundamento teórico para outras/novas práticas, pois, a partir do curso, visam buscar mudanças nas Secretarias de Educação ou na Superintendência Regional de Educação do seu município, conforme discursos que seguem:

Minha motivação ao participar do curso é obter mais informações sobre educação especial, aprofundar conhecimentos para melhorar minha prática pedagógica (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Adquirir maior conhecimento e participar diretamente das ações coletivas, a fim de colaborar para a implementação das políticas

públicas direcionadas a modalidade da Educação Especial (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Espero com este curso adquirir mais conhecimentos/subsídios teóricos que contribuam ainda mais para a elaboração das diretrizes municipais da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar do meu município (CURSISTA DA REGIÃO DA GRANDE VITÓRIA).

Na análise da proposta curricular, os gestores de Educação Especial puderam refletir sobre a necessidade de formação para atuação na área da Educação Especial, pois perceberam que vários direitos sociais vinham sendo conquistados pelo movimento de inclusão escolar, demandando que os profissionais que atuam na coordenação da Educação Especial tenham conhecimentos teórico-práticos para acompanhar essa produção e traduzi-la em ações inclusivas. Nas palavras de Alarcão (2001), os gestores de Educação Especial assumem a reflexão crítica sobre sua formação e seus saberes-fazer.

Diante deste 1º curso de “Formação de Gestores”, um dos motivos que me suscitou a vontade de estar é lutar pelo direito de participar deste curso [...] é adquirir aprendizagens pertinentes da área, e querer pensar coletivamente em questões, desafios dessa modalidade de ensino e assim, com a sustentação legal e teórica, continuar a “alavancar” a educação especial na rede municipal de ensino (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Participar deste curso constitui para mim em uma oportunidade de adquirir conhecimentos relativos a noções de gerenciar na educação especial e dos aspectos que envolvem essa problemática. [...] (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Pode-se perceber nas falas dos gestores públicos de Educação Especial uma perspectiva de reflexão que, de acordo com Zeichner (1993), deve ser entendida como articulação recíproca

entre teoria e prática, configurada no espaço efetivo da práxis, do conhecimento e do agir humano.

Em outras palavras, parafraseando esse autor, os gestores públicos desempenham papéis importantes nas mudanças educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino. Contudo, isso advém de um trabalho na e sobre a própria prática. Nessa mesma direção, Fortunato (2007) nos diz que é no espaço de trabalho da Educação que se constrói a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, concordamos com Lima (2001) ao refletir sobre a “postura reflexiva dinamizada pela prática”. Segundo o autor, favorece o desenvolvimento profissional e pessoal, em que é fundamental a colaboração e o envolvimento coletivo, de modo que o gestor público e os pesquisadores/formadores sejam capazes de fazer sistematizações sobre seu trabalho de forma contextualizada e crítica.

Outra questão levantada pelos gestores no processo de reflexão crítica da avaliação da programação curricular do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial sinalizava para a possibilidade de troca de experiências entre os profissionais da Educação envolvidos na dinâmica formativa.

O fato de serem convidados a participar da elaboração da proposta curricular possibilitava aos gestores compreenderem que a formação dos profissionais da Educação é um movimento dinâmico que envolve aprofundamento teórico-prático no transcorrer da formação inicial capaz de levar o professor/gestor a assumir a identidade de pesquisadores de novos saberes-fazeres sobre a Educação em interface com a diferença humana, bem como investimentos na formação continuada desses profissionais que envolvem as ações das redes de ensino, mas também do professor que assume que a profissionalidade docente é desenvolvida no transcorrer de toda a carreira do educador.

Nesse movimento, o Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial é subjetivado pelos cursistas como uma possibilidade de aprofundamento teórico-prático e de

troca de experiências entre as diferentes redes de ensino que trazem várias ações para escolarizar alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum. Para o grupo de profissionais em formação, estar com outros profissionais, significa ter ampliada a possibilidade de perguntar, de aprender com o outro, de refletir sobre a experiência dos outros, de aprender coisas novas e potencializar ações que estão em fase de desenvolvimento nas redes de ensino em que atuam.

O que me motivou a estar fazendo parte desta formação é o fato de poder receber um aprofundamento, através da troca de experiências dos participantes dos municípios e discussões pertinentes sobre educação especial no contexto escolar no contexto da inclusão (CURSISTA DA REGIÃO METROPOLITANA).

[...] necessidade de adquirir mais conhecimentos sobre a educação especial; de conhecer outras experiências na área de educação especial e trocar essas experiências com outras pessoas de outros municípios. Além de conhecimentos teóricos, poder aplicar na prática esses conhecimentos e ser capaz de articular junto com o poder público e outras escolas um plano de trabalho para a educação especial no município (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Dialogando com as questões apontadas pelos gestores, já no início da dinâmica formativa, somos levados a entender que a formação dos profissionais da Educação se configura como uma atividade humana de caráter processual e dinâmico que requer um profícuo diálogo entre teoria e prática. Sendo assim, trata-se de um processo no qual o gestor público precisa ser envolvido de modo ativo, devendo desenvolver continuamente atitudes de questionamento, reflexão e interação que fomentem mudanças.

Tardif e Lesseard (2005, p. 16) afirmam que “[...] o trabalho docente é caracterizado como uma profissão humana interativa por incluir formas específicas de interação do professor”. O curso de formação de gestores públicos em Educação Especial apontava essa relação interativa para os gestores em formação que podiam aprender com outros

gestores possibilidades de instituição de políticas públicas inclusivas, bem como para os alunos e professores do Centro de Educação da UFES que podiam aprender a dialogar com a constituição de propostas de formação para além daquelas direcionadas aos professores e se colocar em estado de pesquisa e de estudo sobre a formação dos profissionais da Educação nesse contexto histórico repleto de mudanças sociais.

[...] a atitude, o comportamento do formador que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASSETO; MORAN; BEHERENS 2000, p.144).

É justamente a busca por uma proposta de formação problematizadora que coloca os sujeitos em formação e os formadores em um ambiente de troca constante de experiências e de construção de conhecimentos que a aproxima das teorizações de Freire (1996, p. 68) ao argumentar que em uma prática educativa dialógica, “[...] o educador já não é mais o que apenas educa, também é educado, em diálogo com o educando. Em tal interação, “[...] não deve ser mais visto educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”.

Uma quarta questão problematizada pelos cursistas/gestores no processo de avaliação da proposta curricular do curso que foram convidados a participar diz respeito à possibilidade de aprofundamento teórico das questões educacionais e da Educação Especial, pois uma das estratégias adotadas pelo grupo sistematizador foi a apresentação de um conjunto de textos que passariam a subsidiar os encontros presenciais (demandando leitura prévia) e a elaboração de atividades como Planos e Projetos de Trabalho.

O que me motivou e me motiva é aprender cada vez mais e adquirir embasamento teórico para conseguir vencer os desafios da sala de aula [...] (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Espero que este curso possa me habilitar nos aspectos teórico, legal e prático para gerir com eficiência e competência a educação no meu município (CURSISTA DA REGIÃO METROPOLITANA).

O diálogo teórico com as bases da Educação e da Educação Especial, segundo os cursistas, trazia um diferencial para o curso. Ler, estudar e dialogar com o pensamento de alguns autores permitia aos gestores construir novas ideias, sentirem-se atualizados frente às questões da Educação e da Educação Especial. Muitas propostas formativas levam os professores a acreditar que não há potência na formação continuada, pois algumas reflexões não dialogam com os contextos vividos pelos sujeitos em formação, descartam as experiências, necessidades e conhecimentos desses sujeitos e não despertam a reflexão crítica dos indivíduos em formação.

Por isso, destaca Nóvoa (1992, p.25) que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade profissional”.

Finalizando as reflexões dos gestores sobre o processo de análise da proposta curricular do curso aqui em tela, há destaque para a seguinte questão: a universidade tem contundentes contribuições a dar para a formação continuada de professores por desenvolver pesquisas e teorizações sobre a Educação e a formação de educadores pesquisadores de novos outros saberes docentes.

Minhas expectativas são as melhores possíveis, uma vez que conheço os trabalhos dos organizadores, suas competências, habilidades e em especial o compromisso com a Educação Especial foi o que me motivou a participar do curso (CURSISTA DA REGIÃO NOROESTE).

Conhecimento, capacitação é uma construção permanente de um profissional. O curso, sendo oferecido pela UFES, sempre há uma expectativa de uma formação efetiva [...] (CURSISTA DA REGIÃO METROPOLITANA).

O curso de formação de gestores, em minha concepção, foi uma ação interessante e inovadora do ponto de vista de pensarmos uma formação para gestores de um estado, atendendo municípios e rede estadual. É importante a inserção do Programa de Pós-Graduação em ações colaborativas realizando várias formações, projetos, seminários (FALA DE UMA PESQUISADORA/FORMADORA).

As falas acima nos dizem dos créditos atribuídos pelos gestores para com os professores e alunos coordenadores do curso de formação. Falam que acreditam nas articulações entre Universidade, Secretaria de estado da Educação e Secretarias de Educação. É interessante perceber que os gestores dizem conhecer muitos trabalhos e estudos realizados pelo Grupo da UFES. Há uma aposta nesses sujeitos, portanto, cria-se uma expectativa sobre o encontro de possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos educacionais.

É justamente a aposta feita pelos gestores no Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial que nos leva vislumbrar alguns avanços no campo da Educação no processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há pouco tempo, os profissionais da Educação sinalizam que um dos motivos que dificultava os pressupostos da inclusão escolar era a falta de formação para tratar das questões educacionais em diálogo com as diferenças humanas. Os discursos dos professores evidenciam que rupturas vêm sendo produzidas nesse contexto, pois os gestores buscam se distanciar da lógica de buscar pela formação para a obtenção de certificados. Buscam conhecimentos, experiências e novas possibilidades de articulações. Apostam na universidade e nos formadores. Buscam o que Freire (1996) chamaria de inédito viável, ou seja, arranjos e ações

educativas que podem acenar mudanças para os contextos que desafiam a ação educativa dos professores.

Finalizando a discussão do primeiro momento desta pesquisa de Mestrado, somos levados a concordar com Passerino (2009) ao argumentar que o desafio da formação inicial e continuada de professores é fazer dialogar os diferentes olhares e processos interativos para que a teoria possa alimentar a prática, e esta uma possibilidade de constituição de novas teorias. Para o autor, não somente a teoria é importante à prática. A última é produto e processo de articulação de um conjunto de variáveis interdependentes, entre as quais a reflexão ocupa um lugar central.

Assim, para dar continuidade às questões vividas por alunos e professores do Centro de Educação da UFES e os profissionais que coordenam a Educação Especial no Estado do Espírito Santo, passaremos a problematizar as ações instituídas e instituintes (BARBIER, 2004) que esse grupo constitui para colocar em ação a proposta curricular do Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial, ou seja, os momentos vividos, as ações praticadas e os aprofundamentos teórico-práticos desencadeados pela ação coletiva de construção da proposta curricular que fundamentou o processo formativo.

## **6. SEGUNDO MOMENTO: O CURRÍCULO DO CURSO DOS GESTORES PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO - AS AULAS DIALOGADAS**

Como apresentamos no primeiro momento deste estudo de Mestrado, o primeiro movimento feito pelos professores e alunos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e os profissionais que coordenam a Educação no Estado do Espírito Santo para a implementação do Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial foi a seleção de temáticas para compor a proposta curricular da referida formação, a categorização dessas temáticas, a organização do currículo do curso e a realização de um encontro para avaliação da proposta constituída.

Cumprida essa etapa, era chegado o momento de colocar em ação a programação curricular por meio de encontros na Universidade Federal do Espírito Santo, que tinham por objetivo criar oportunidades para os profissionais problematizarem, discutirem e aprofundarem os saberes-fazeres de todos os envolvidos na dinâmica formativa. Toda a programação curricular tinha como espinha dorsal os pressupostos da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a atuação dos gestores públicos de Educação Especial nessa empreitada.

Assim, objetivamos, neste capítulo, refletir sobre os movimentos constituídos pelos sujeitos envolvidos na formação para dar vida e concretude ao currículo do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial. Tínhamos as temáticas organizadas em eixos norteadores, os assuntos e professores convidados a coordenarem as aulas e os cursistas com muitas expectativas e necessidades de aprendizado. Assim, era preciso colocar o currículo em ação, dar vida ao currículo do curso e acordar as temáticas que nele aguardavam para serem problematizadas.

Dessa forma, neste segundo momento desta pesquisa de Mestrado, falaremos sobre o currículo vivido. Direcionaremos nossas atenções para os encontros presenciais que correspondem a 104 horas do curso de formação continuada (APÊNDICE K). Nesses espaços, os sujeitos envolvidos na dinâmica formativa puderam aprofundar seus

conhecimentos, refletir sobre as questões que trouxeram para a composição do currículo do curso e fomentar discussões e encaminhamentos para a instituição de políticas públicas educacionais capazes de garantir e fortalecer o direito de aprender dos alunos, sem desmerecer suas singularidades.

O currículo, nessa dimensão, no entendimento de Moreira e Silva (2006), não se resume a uma lista de conteúdos, a uma sequência didática ou um conjunto de experiências que são repassadas por especialistas friamente para os sujeitos em formação. O currículo ganha um caráter processual, dinâmico e fluído, pois por meio do diálogo, da problematização, da negociação de pensamentos e do fervilhar de ideias que novos saberes e experiências são constituídas.

[...] o currículo não é um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8).

Assim, abordaremos aqui, os conhecimentos que os profissionais envolvidos na formação de gestores públicos de Educação Especial constituíram acerca do atendimento educacional especializado, da avaliação, do financiamento da Educação, da Educação Especial e da compreensão das diferentes condições existenciais dos alunos (deficiência intelectual/mental, visual, surdez, múltiplas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação) relacionando essas questões à instituição de políticas públicas educacionais inclusivas e jamais nelas imprimindo uma redução ao tratamento clínico e terapêutico. Traremos, também, as tensões que atravessaram o processo, pois muitos gestores apresentavam certa familiaridade com algumas temáticas e grandes distanciamentos com outras.

Didaticamente, organizaremos a discussão deste segundo momento em **três fases**. A **primeira** corresponde à abertura do Curso de Gestores Públicos em Educação Especial, ou seja, a apresentação do curso, o pronunciamento dos representantes da UFES e SEDU, a palestra de abertura e as primeiras discussões que traziam o histórico crítico-

reflexivo da trajetória educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação.

Na **segunda**, trataremos outro bloco de discussões. Nela vamos dizer que tínhamos assuntos que os gestores já tinham alguns conhecimentos. Falaremos da prática pedagógica, da avaliação, do diagnóstico, da formação inicial e continuada. Eram temáticas que outras reflexões traziam aprofundamentos para a formação dos gestores. A **terceira** fase apresenta as discussões sobre assuntos com pouca familiaridade dos cursistas, como, por exemplo, o financiamento e a organização de sistemas públicos de ensino. Vale lembrar que muitos sujeitos participantes da formação tinham grande experiência com a docência e não com a coordenação de sistemas educacionais.

A primeira fase é marcada pelo primeiro encontro presencial dos sujeitos participantes do curso de formação que ocorreu na Universidade Federal do Espírito Santo. No primeiro encontro foi apresentada toda a dinâmica formativa e foi nessa oportunidade que os gestores puderam avaliar a proposta curricular e apresentar suas expectativas e aspirações sobre a referida formação, conforme já apresentado no primeiro momento desta pesquisa de Mestrado.

Para esse início de atividades, várias profissionais da Universidade Federal do Espírito Santo e da Secretaria de Estado da Educação estiveram presentes. Todos tinham como mote de discussão o compromisso ético e político que todos os profissionais da Educação precisam assumir para que o direito à Educação seja assumido como inegável, independentemente das condições materiais, econômicas, afetivas, psicológicas, familiares e estruturais dos estudantes.

Na oportunidade, a Universidade Federal do Espírito Santo reafirmou seu compromisso como agência responsável por contribuir com a formação dos profissionais da Educação e a Secretaria de Estado da Educação como instância que precisa assumir a Educação como um direito social público e subjetivo, portanto um dever do Estado e um direito de todos os cidadãos brasileiros (APÊNDICE L). Essas discussões abriram oportunidades para que as agências responsáveis pela dinâmica formativa – UFES e SEDU –

reafirmassem com os gestores de Educação Especial o compromisso que esses sujeitos assumiam ao participar da proposta de formação.

É uma oportunidade ímpar que nos oportuniza pensar na implementação de políticas públicas capazes de garantir que uma população de alunos, por longos anos excluída dos processos de ensino, tenha garantido o direito de aprender e de se desenvolver, sinalizavam os representantes da UFES e da SEDU. Nesse contexto de implementação de ações para dar concretude ao currículo do curso de gestores públicos de Educação Especial, após a discussão da relevância da dinâmica formativa, alguns acordos passaram a permear a discussão.

Primeiramente a importância de se respeitarem os horários e trabalhar em favor da frequência aos encontros presenciais. Lidávamos com profissionais que residiam em diferentes municípios capixabas. Isso fazia com que alguns cursistas encontrassem poucos obstáculos para frequentar as aulas, no entanto uma grande maioria realizava grandes deslocamentos e tal questão se transformava em uma tensão que precisava ser debatida e acordada.

Assim, assuntos como assiduidade, pontualidade e comprometimento com a proposta de formação se transformaram em pilares a sustentar os encontros presenciais na universidade. O grupo acordara que os profissionais que residiam nos municípios mais distantes fariam seus deslocamentos em um dia anterior ou bem cedo para não comprometer a participação nas aulas. Esse movimento imprimia um tom de seriedade e corresponsabilidade dos cursistas em formação. O sucesso da proposta de formação dependeria do esforço coletivo de todos os sujeitos nela envolvidos.

Nossos encontros serão de março a novembro. Teremos xxx encontros presenciais e a parte não presencial terá como uma das atividades a leitura e estudo de textos. Para o cursista receber o certificado precisará ter frequência igual ou superior a 75% da carga horária total. A frequência será assinada pela manhã e pela tarde, sempre no final de cada expediente e o sucesso do curso dependerá dos esforços e do comprometimento de cada profissional que se interessou pela formação (COORDENADORA DO CURSO).

Para a fluência do curso dentro de uma perspectiva que prima pela qualidade do conhecimento a ser constituído, algumas situações foram adotadas para dar sustentação e vivacidade ao currículo do curso de formação de gestores públicos em Educação Especial. Ganham destaque alguns elementos que passaremos a evidenciar no segundo momento do estudo.

A primeira situação dizia respeito à importância de participação efetiva dos gestores nas discussões e nas ações da dinâmica formativa. Isso demandava, além da assiduidade e frequência às aulas, o uso adequado do celular, pois muitas vezes, em algumas experiências formativas, o uso abusivo desse aparelho compromete os trabalhos realizados, tira a atenção dos cursistas e não permite que esses sujeitos se desliguem de outras situações para aprofundar seus conhecimentos no espaço de formação.

A coordenadora do curso de formação sempre sinalizava para os sujeitos em formação: “[...] convidamos a todos para desligar seus celulares. Estamos em um momento de formação que demanda atenção e um mergulho profundo nas questões debatidas”. No entanto, o uso do celular precisou ser uma ação bem trabalhada, pois muitos diziam da dificuldade em se desligar totalmente dos contextos em que atuavam profissionalmente, evidenciando que uma exaustiva carga horária de trabalho os aguardavam nesse ambiente.

Esse movimento evidencia que o envolvimento mútuo, a construção de novas possibilidades de utilização dos meios de comunicação e uma reeducação na participação em propostas de formação continuada eram situações a incorporar o currículo do curso de formação de gestores públicos em Educação Especial. Se no início dos trabalhos o uso do celular era um desafio para o grupo, o debate acerca da importância da implicação dos profissionais da Educação em seus processos formativos e a necessidade de novas possibilidades de utilizar os aparelhos telefônicos ajudava o grupo a construir reflexões e encaminhamentos para a questão aqui anunciada.

No início era difícil desligar o celular. A Secretaria de Educação ligava direto. Deixávamos muitos trabalhos para trás, mas fomos entendendo que era importante nos ligar ao curso e para isso era preciso refletir sobre o uso do celular no transcorrer do curso (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Atendi ao telefone porque também estamos organizando uma formação de Educação Especial para os professores do município. Mas sei que isso atrapalha, porque enquanto estou aqui, perco as discussões. Pode deixar que isso não irá acontecer novamente (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Somado à questão anunciada, o envolvimento nas discussões, a leitura e produção de materiais, a reflexão crítica sobre os assuntos debatidos também ganharam destaque na execução do currículo organizado para o curso. Não esperávamos gestores que assumiam a universidade como único lócus de conhecimento. Não primávamos por relações hierárquicas de poder. Primávamos pelo trabalho coletivo e a troca entre pares. Ali todos éramos sujeitos de conhecimento, portanto precisávamos dialogar, trazer contribuições, problematizar e assumir uma atitude ativa na construção dos conhecimentos que fundamentavam a dinâmica formativa.

Uma segunda questão que merece destaque diz respeito aos debates firmados entre professores que ministravam as aulas e os gestores em formação, ou seja, a reflexão reflexivo-crítica dos assuntos trazidos pelos gestores para a composição do currículo do curso. Não tínhamos, no processo de formação, profissionais que lidavam somente com a coordenação da Educação Especial. O grupo era misto. Havia aqueles que estavam localizados nas Secretarias ou Superintendências de Educação para lidar com as questões da Educação Especial, outros eram regentes de classe em um horário e respondiam pela gestão da área em outra. Tivemos aqueles que exerciam a função de pedagogos ou professores especializados e, pelo fato de o município em que atuavam não contar com uma Equipe de Educação Especial, esses sujeitos disparariam a constituição desse setor por meio da formação.

Dessa forma, muitos gestores traziam certo acúmulo de conhecimentos sobre alguns assuntos. No entanto, precisavam refletir sobre como olhá-los sob a ótica da gestão. Outros assuntos não eram de conhecimento desses sujeitos, portanto era preciso uma discussão que considerasse a relação do cursista com o conteúdo explorado. Um elemento comum unia diferentes gestores com diferentes perspectivas de formação e de atuação: a necessidade da participação de todos. Não esperávamos profissionais que não se posicionassem em relação aos assuntos debatidos. Contávamos com os diferentes

olhares, as diferentes problematizações. Todos deveriam se posicionar. Trazer suas contribuições para a dinâmica formativa.

O início do curso, além de trazer os pronunciamentos dos representantes da UFES e SEDU, tinha como atividade a promoção de um debate reflexivo-crítico (palestra de abertura) com o tema: “Os desafios da diferença e da diversidade na Educação escolar”. Para tanto, contamos com a participação de uma professora da Universidade Federal do Espírito Santo que em diálogo com a Filosofia da Educação provocava os gestores a pensar que

A escola é lócus de encontro entre a singularidade existencial e a universalidade do gênero humano. O trabalho escolar pode contribuir para que cada ser humano converta as aquisições do conjunto da humanidade em capacidades próprias, *órgãos de sua individualidade* [...]. Toda e qualquer expulsão do ambiente escolar da diversidade (por mecanismos evidentes e diretos ou sutis e quase invisíveis) não repercute, de modo, negativo apenas para o “expulsado”. Também compromete a própria formação de quem lá ficou e não tem a chance de compreender que o desenvolvimento da humanidade no seu conjunto, isto é, a universalidade humana, só ocorre por meio da diversidade do torna-se humano. Quem lá ficou supostamente sem prejuízos perde a oportunidade de conhecer formas criativas e igualmente complexas de se fazer humano. Por isso, o fracasso da escola com as crianças com alguma deficiência é seu fracasso como um todo, diante de e com todas as crianças (DELLA FONTE, 2011, p. 11-12).

Abertos os trabalhos com as reflexões sobre “os desafios da diferença e da diversidade na Educação escolar” era chegado o momento de adentrarmos em outras discussões que dariam vida ao currículo proposto para o curso de formação de gestores públicos em Educação Especial. Um primeiro campo de discussão se efetivou em torno do resgate histórico sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa reflexão ajudava os gestores em formação a acompanharem os avanços políticos, bem como os desafios que ainda persistiam para a organização de outras políticas públicas educacionais. Falávamos de pessoas cuja história era marcada pela negação do direito à Educação. No entanto, a questão não era trazer uma história que sensibilizasse os cursistas, mas que despertasse um olhar crítico e reflexivo sobre os avanços obtidos

pela área da Educação Especial e da saída de um contexto histórico que primava pela negação, eliminação e invisibilização desses sujeitos para um momento em que estavam sendo afirmados vários direitos sociais.

Assim, a tarefa do gestor público de Educação Especial é refletir sobre a necessária política pública educacional para que os alunos tenham garantido o direito de acessibilidade: aos processos cognitivos, aos prédios escolares, às práticas de ensino, aos processos de avaliação da aprendizagem, dentre outras. Para a operacionalização da dinâmica formativa, os cursistas foram divididos em dois grupos A e B, pois o objetivo era trabalhar com grupos menores para fortalecer o diálogo, as discussões e as problematizações das questões que atravessavam a Educação Especial.

Essa divisão permeou as discussões das demais temáticas, pois segundo a pesquisa-ação colaborativo-crítica para a constituição de novas possibilidades de ação é preciso lançar uma escuta sensível para o contexto investigado. Assim, em grupos menores essa escuta se tornava mais possível tanto para o grupo sistematizador da formação quanto para os cursistas que dela participavam.

[...] a escuta sensível [...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores (BARBIER, 2004, p. 97).

Ao problematizarmos a história da Educação Especial e sua inserção na Educação Geral e os princípios e pressupostos da inclusão escolar, abríamos caminhos para os gestores refletirem que as diferenças humanas não podem ser transformadas em situações que impedem a aprendizagem. Uma longa história sobre a escolarização desses alunos era contada com as marcas da segregação, portanto a inclusão escolar tinha como princípio garantir que todos os alunos tenham iguais oportunidades de aprendizagem, sem desmerecer as singularidades que trazem para os cotidianos escolares.

Na reflexão crítica sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os gestores públicos de Educação Especial podiam entender que

[...] o não enquadramento num padrão previamente estabelecido ainda causa muito sofrimento àqueles que não se encaixam na considerada normalidade; os portadores de necessidades educativas especiais ainda estão à espera do efetivo respeito e atendimento às suas especiais necessidades e lutando por isso; a diferença, em muitos casos, ainda é concebida como deficiência, a despeito dos avanços inegáveis já concretizados; há conquistas no campo da linguagem, sem que necessariamente conheçam tradução na prática social ou, nas palavras de Amaral (1994, p. 55), ‘talvez seja, realmente, mais fácil falar sobre do que olhar para’ (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 45-46).

Como forma de apimentar as discussões até então discutidas com os gestores sobre o quanto as diferenças humanas são transformadas em processos de desigualdade, as contribuições da escola para a mudança desse processo e o histórico da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, precisávamos fazer essa construção dialogar teorizações que fortalecessem as discussões feitas.

Optamos, assim, por buscar nos estudos da Matriz Histórico-Cultural contribuições para pensarmos sobre a importância de implementação de políticas públicas para que as escolas pudessem assumir um caráter inclusivo. Tudo isso porque o direito à Educação está relacionado ao desenvolvimento humano, ao impacto dos processos de mediação na construção do conhecimento, na constituição de conceitos pelos humanos e na implicação que tem a política pública para garantir que alunos com indicativos à Educação Especial tenham condições, na escola, de vivenciar contextos que favoreçam esses aprendizados.

Assim, as teorizações da matriz histórico-cultural ajudavam os gestores a refletirem que para Vigotsky (1996) o desenvolvimento humano representa um processo complexo e dialético, caracterizado por desproporcionalidade no desenvolvimento de várias funções, complexas combinações de processos de evolução e involução, complexas

misturas de fatores externos e internos e pelo processo de adaptação e de superação de dificuldades.

Portanto, não há uma única forma de se desenvolver e de assimilar os aspectos culturais existentes. Não há um padrão de aluno para aprender. Todos são capazes. É necessário que as condições sejam disponibilizadas. Uma das atribuições dos gestores é garantir que os alunos tenham as condições necessárias para aprender e os professores para ensinar.

Por meio das teorizações da matriz histórico-cultural os gestores podiam constituir as seguintes reflexões: se a relação entre pares influencia o desenvolvimento humano e se é na diferença que a aprendizagem se efetiva, a escola de ensino comum tem contundentes contribuições a dar no desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos precisam ser vistos como uma situação potencial e não como um movimento que impede a aprendizagem.

Além das trocas feitas entre os alunos na escola é também preciso refletir sobre a ação dos professores. Se a participação de outros sujeitos é imprescindível para o desenvolvimento humano, a participação de sujeitos especialmente orientados para promover desenvolvimento é ainda mais fundamental. Na nossa cultura e na nossa época, o professor ocupa (ou poderia ocupar) esse lugar privilegiado, pois tem a possibilidade de promover em sala de aula outro tipo de mediação - a mediação pedagógica.

As teorizações de Vygotsky (1996) colocavam os gestores para refletir sobre a importância de embasamentos teóricos para compreensão das questões presentes na prática cotidiana. Compreendiam, também, que o cotidiano social era constituído por várias práticas que traziam elementos para que novas teorias fossem constituídas. Assim, a formação do professor se faz entre o fecundo diálogo entre teoria e prática, pois o conhecimento é o elemento que sustenta o fazer docente, por isso o educador precisa ser subjetivado como um sujeito de conhecimento.

Nesse movimento de relacionar teoria e prática, tínhamos a oportunidade de problematizar com os gestores em formação as políticas públicas educacionais nacionais voltadas para a inclusão escolar, bem como as políticas locais que se desenhavam em todo o território capixaba. Recorremos a estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Denise Meyrelles de Jesus, denominado “*Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas*” que fazia uma cartografia dos serviços disponíveis para a escolarização de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial.

As formas de atendimento e as políticas em ação no Estado do Espírito Santo mexiam com os pensamentos dos professores. Há ainda forte influência das ações das instituições especializadas na maioria das redes de ensino. Há também movimentos interessantes para a inclusão desses alunos nas escolas de ensino comum. Há investimentos na formação de professores, mas também há municípios com muitas carências formativas. Existem parcerias, mas também muitos trabalhos solitários em todo o Estado. Pensar sobre essas questões era um convite para os gestores assumirem as atribuições que o cargo requer. É preciso produzir movimentos, articulações, provocações dentro dos contextos das Secretarias e Superintendências de Educação para que o direito à Educação não seja negado a esses sujeitos.

Com essas reflexões, os cursistas podiam lançar um olhar reflexivo-crítico sobre as políticas implementadas pelas redes de ensino em que atuavam para que elas não se transformassem em políticas de governo e sim de Estado para que as condições necessárias para a aprendizagem de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se fortalecessem, pois encontravam aí uma atribuição a ser assumida por um gestor público de Educação Especial. Os gestores podiam refletir sobre políticas de Estado, mas também de articulações dentro das Secretarias e Superintendências de Educação, com as demais Secretarias (Saúde, Assistência Social, Transporte, dentre outros).

Há vinte anos trabalhamos em parceria com a Secretaria de Saúde e a de Assistência Social. Só que fizemos essas parcerias com projetos, mas não fizemos uma política. O meu medo é com a próxima gestão municipal, não está amarrado na legalidade da política pública (CURSISTA).

Entendemos que para existir esta interlocução, tanto a equipe da Educação Especial precisa entender as diretrizes da educação como os outros setores têm que entender a Educação Especial. Temos uma equipe. Existe uma coordenação. Existe uma representação na secretaria. Só que separada. Não temos uma relação. Precisamos da saúde, da assistência. Nós tentamos, mas é muito difícil, principalmente com a saúde. Com o Estado, tentamos também uma parceria. Não aconteceu como nós queremos. Acho que todos os setores precisam entender um pouco de cada setor. É preciso sentar à mesa para discutir, negociar, atender as angústias para atender as necessidades dos alunos. O desafio está posto e nossa tarefa é continuar essa história (CURSISTA).

A partir das discussões até então constituídas podíamos adentrar em outras temáticas do currículo do curso. Didaticamente, como já anunciado, as dividiremos em duas situações: “*temáticas com conhecimentos já acumulados pelos cursistas e temáticas sem muita familiaridade*”. No primeiro campo, tínhamos discussões sobre a formação inicial e continuada de professores, as práticas pedagógicas, as discussões sobre algumas condições existenciais dos alunos (deficiências, por exemplo) e a avaliação da aprendizagem. No entanto, uma situação atravessava essas discussões: o fazer pedagógico nas escolas, já que muitos, ainda, olhavam a situação com um olhar de professor e não como um gestor público de Educação Especial.

Feitas as discussões da primeira fase do Curso de Formação de Gestores Públicos em Educação Especial, entramos para uma segunda fase que trazia outras discussões que somada às temáticas da primeira convocava os gestores a refletir sobre a seriedade que tinham suas ações dentro dos municípios em que atuavam. Passaremos, então, a discutir a segunda fase da pesquisa/formação.

Nela discutimos assuntos como a implicação que tem o gestor de Educação Especial para a instituição de políticas públicas para reordenamento do currículo escolar, das práticas pedagógicas, da avaliação da aprendizagem, dentre outras. Como os gestores já traziam conhecimentos sobre essas questões, a questão era problematizá-las pelo olhar da gestão. Assim, traremos alguns excertos de discussões para exemplificarmos os conhecimentos constituídos nessa fase do estudo/formação.

Se os gestores afirmavam ter conhecimentos sobre alguns assuntos, como a temática “Avaliação Escolar”, por exemplo, a questão era pensar: como nos afastarmos de alguns mitos que atravessam essa temática? Como implementar processos de formação continuada para os professores refletirem que os diagnósticos médicos e a própria legislação não garantem o avanço automático dos alunos? Como pensar a avaliação sem considerar um processo educativo que permite ao aluno adquirir conhecimentos para ser avaliado em processo? Como tomar a avaliação como um instrumento que possibilita ao professor rever sua prática e potencializar a aprendizagem dos alunos?

Os debates sobre as questões tidas como familiares permitiam aos gestores pensar que elas não eram tão familiares como pareciam. No caso da Avaliação Escolar permitia os gestores refletirem sobre a questão da aprovação ou reprovação dos alunos e tal movimento não se resumia ao fazer docente na escola, mas atravessava uma discussão ampla nos contextos das Secretarias e Superintendências de Educação sobre o compromisso assumido pelo Estado na garantia do direito à Educação.

O menino tem deficiência intelectual e está no ensino médio. Os professores me perguntam, já que trabalho com Educação Especial, se ele deve ou não passar de ano. Mas como passar se ele não tem os conhecimentos básicos? (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Mas como fica a aprendizagem desse sujeito? Como falar de avaliação se não se tem uma proposta de trabalho? Está aí um dos problemas da Educação (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Como podemos perceber, a questão da “Avaliação Escolar”, embora carregada de olhares que pareciam sinalizar “esse conhecimento já dominamos”, no transcorrer da dinâmica formativa, ia evidenciando, tanto para os gestores como para os professores responsáveis pela condução das aulas, que tínhamos muitos conhecimentos por construir sobre os pressupostos da inclusão escolar.

Questionávamos: como implementar políticas públicas educacionais que ajudem as unidades de ensino a constituir alternativas de aprendizagem que favoreçam as potencialidades e necessidades dos alunos? Qual a implicação dessa discussão no contexto das Secretarias e Superintendências Regionais de Educação? É uma discussão a ficar no Setor de Educação Especial ou é um compromisso a ser assumido por toda a

equipe central que compõe o órgão central? Tínhamos aí um desafio presente na atuação dos profissionais que coordenam a Educação Especial e nos processos de implementação de políticas públicas inclusivas.

O desafio maior não era pensar a Avaliação Escolar desconectada do fortalecimento e da garantia do direito à Educação. Como afirma, o discurso da cursista “[...] é preciso falar de aprendizagem para pensarmos na avaliação”. Nesse movimento, a avaliação não era um ponto final de um processo. Era uma ação que daria pistas para o professor construir com o aluno um plano de atendimento pedagógico para o educando e para a escola vislumbrar suas estratégias na escolarizar desse sujeito.

As discussões sobre a avaliação escolar permitia aos gestores pensar nas condições de trabalho dos professores, na valorização do magistério, nos apoios à sala de aula, na articulação entre o currículo e o atendimento educacional especializado, fazendo-os refletir que o desafio não era pensar a avaliação como uma temática isolada. Ela fazia parte de um contexto que se compromete com a aprendizagem do aluno. Portanto, quais as implicações de um gestor de Educação Especial nesse processo?

[...] e os gestores, o que têm a ver com isso? Nós que damos as condições para que isso aconteça na escola. Nós temos que instaurar junto com a nossa equipe mecanismos para que isso aconteça dentro da escola. Não é um processo simples, fácil, mas a gente tem que colocar isso como algo fundamental. Vocês estão vendo como isso é algo fundamental que passa pela questão da gestão? [...] Não to falando pra burocratizar a escola, eu estou falando que isso faz parte do nosso processo, da onde eu to partindo, pra onde eu quero ir. Isso é o projeto político pedagógico da escola, da onde eu saio, pra onde eu quero chegar. É lógico, gente! Não é burocracia por burocracia, a escola ela tem que saber de onde ela sai e pra onde ela quer chegar (PROFESSORA FORMADORA).

Outra temática que merece destaque é a problematização feita com os cursistas sobre o currículo escolar e as práticas pedagógicas. A ideia de familiaridade com essa temática estava relacionada ao trabalho com o aluno em sala de aula. A familiaridade, nesse caso, era a assunção de que cabe à escola trabalhar o conhecimento elaborado com os alunos, demandando para tanto que práticas pedagógicas fossem planejadas para que essa ação pudesse ocorrer. Por conseguinte, pairavam as questões: Como pensar o currículo para além de uma lista de conteúdos? Como explorar as especificidades dos alunos em

diálogo com os saberes construídos na coletividade das turmas? Como motivar os professores a planejarem práticas pedagógicas capazes de incluir esses alunos nas escolas de ensino comum? Como utilizar recursos pedagógicos diferenciados? Mediante tantos questionamentos, os gestores chegavam à conclusão de que algo que julgavam familiar não apresentava tanta familiaridade.

Para além de pensar todas essas perguntas para o trabalho docente em sala de aula, como relacioná-las à instituição de políticas públicas para a formação continuada de professores e a construção da filosofia educativa a guiar a inclusão dos alunos nas diferentes redes de ensino ali presentes, se perguntavam os gestores presentes na dinâmica formativa.

Estamos pensativos, porque o desafio realmente é garantir a aprendizagem dos alunos. O currículo está aí para isso. Nossa tarefa como gestores é levar essas situações para as Secretarias de Educação. Não é um trabalho fácil, mas é preciso ser feito. As pessoas ainda trabalham com o padrão de aluno, de conhecimento e de aprendizagem. Acho que um meio de disseminar essa discussão na rede é por meio da formação continuada. Tenho pensado muito nisso (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Se o currículo e as práticas pedagógicas são assumidos pelos gestores como elementos a fundamentar investimentos na formação continuada dos professores para que novas possibilidades de organizar os conhecimentos explorados na escola e novas estratégias de ensino sejam desenhadas, as discussões sobre o diagnóstico traziam novas tensões para as problematizações, pois em nome dos diagnósticos clínicos muitos professores acreditam que a inclusão dos alunos com indicativos à Educação Especial nas escolas de ensino comum não se sustenta pelo acesso à aprendizagem, mas sim pela socialização entre pares.

A questão do diagnóstico possibilitava aos gestores promover a relação com as discussões constituídas sobre o currículo e as práticas pedagógicas, pois podiam entender que muitas dessas práticas pedagógicas podem interditar ou abrir portas para os alunos na aquisição do conhecimento. Dessa forma, o diagnóstico não podia ser utilizado como um instrumento que justificava a não aprendizagem do estudante, pois a mediação pedagógica tinha grandes implicações na relação que o aluno estabelecia com

o conhecimento. A prática pedagógica comprometida com a qualidade da Educação é uma interação social, humanizadora e preocupada com a apropriação do conhecimento.

Desse modo, o professor deve centralizar o processo educativo no aluno para a construção de conhecimentos. Deve utilizar as diversas fontes de recursos, assumir sua função de mediador no processo ativo do educando e articular as interações que o aluno estabelece com o ambiente e com os outros. Cabe aos gestores públicos que atuam na coordenação dos sistemas de ensino garantir condições aos professores para que materializem essas ações em seus contextos de trabalho.

[...] não somente se tome em conta a característica negativa da criança, não somente sua deficiência e dificuldades, mas que se analise positivamente sua pessoa e a possibilidade de criar vias de desenvolvimento [...] Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1995, p. 313).

No transcorrer da dinâmica formativa, os cursistas apontavam um conjunto de estratégias que podiam ser trabalhadas com as escolas e nos espaços de formação continuada para potencializar os pressupostos da Educação Especial nas escolas de ensino comum. Ganhavam destaque as possibilidades de realização de estudo de caso; promoção de trabalhos colaborativos; registro para argumentar e observar os avanços dos alunos para (re)alimentar a prática; planejamento coletivo; entendimento de que nenhuma pessoa com intelectual é igual a outra; compreensão de que o laudo deve nos auxiliar para intervir pedagogicamente, jamais deve ser um paralisador de ações.

Se as discussões sobre currículo, as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem, por exemplo, convidavam os gestores a lançarem um olhar crítico-reflexivo sobre suas atuações nos municípios capixabas, eles precisavam refletir sobre a necessidade de reordenação dos laudos/diagnósticos clínicos no processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cabe ao gestor criar contextos formativos para que muitos mitos sejam desestabilizados em relação aos laudos médicos. Não é mais possível entender que o diagnóstico garante o avanço automático do aluno, também não é mais aceitável que o aluno não aprenda na escola porque tem ou não tem o laudo médico.

A discussão sobre o laudo médico, segundo os cursistas, era um assunto que os incomodava. Eles já tinham certo conhecimento sobre a questão. Mas os questionamentos: como desestabilizar as verdades? Como não fazer do laudo um dispositivo que nega o direito à aprendizagem? Como pensar o laudo como um elemento que ajuda o professor a compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, portanto precisa constituir estratégias diferenciadas de ensino para que a aprendizagem se efetive, eram questões levantadas pela docente que coordenava a discussão com os cursistas, levando-os a constituir semblantes de preocupação e muitas reflexões sobre a temática trabalhada. Com o laudo, os gestores também podiam se perguntar: quem são os sujeitos da Educação Especial? Podiam problematizar a política nacional e se questionar: como lidar com tantas diferenças em sala de aula? Como ajudar a Secretaria de Educação a lidar com os alunos que não têm características para a Educação Especial, mas que demandam do apoio de outras políticas públicas educacionais?

O problema é que ninguém faz nada quando ele não tem o laudo. Quando se tem o laudo, o professor mata o aluno. O laudo acaba matando (CURSISTA).

A professora, às vezes, quer o laudo para estar descansando. Com o laudo ela não trabalha com a criança. Se a lei fala que não pode trazer para a Educação Especial alunos com discografia e discalculia, como ajudar a Secretaria de Educação a pensar nesses alunos, sem trazê-los para a Educação Especial? (CURSISTA).

Na própria Política Nacional de Educação Especial, o MEC fala que outros transtornos específicos deverão ser atendidos pelo serviço da educação especial. O que seriam esses transtornos específicos? Eu liguei para o MEC e me disseram que nós temos que criar estratégias de ensino na escola. Isso fala da questão da vontade política e outras coisas (CURSISTA).

No calor das discussões feitas, os gestores podiam se aproximar das teorizações de Freire (1996), quando nos ajuda a entender que não podemos discriminar nenhum aluno na escola, uma vez que a Educação é uma forma de intervenção no mundo e, por isso, não devemos abrir mão de uma escolarização para todos os estudantes.

Trazendo essas questões para as discussões de Nóvoa (1992), os cursistas podiam analisar que uma escola boa é aquela que atende à diversidade, ou seja, perpassa a visão

de mundo, de homem, de escola, de conhecimento em que os profissionais da educação precisam fundamentar os projetos políticos pedagógicos das escolas. Os gestores públicos articulando essas questões com os educadores, diretores e pedagogos trazem contribuições para que diferentes agentes possam atuar colaborativamente para organizar as escolas na perspectiva da diversidade. Em suma, uma escola comprometida com a qualidade do ensino seria aquela em que a educação estivesse voltada para a diversidade.

Nesse movimento, outras questões iam sendo trazidas no momento formativo. Não falávamos somente das tensões, mas dos avanços presentes nas escolas em virtude dos pressupostos da inclusão escolar, conforme relato de uma cursista do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial.

O novo Educacenso não exige mais o laudo para a pessoa com deficiência ser informada no censo escolar. Aceita um parecer do professor de Educação Especial. Eu diria que é uma grande vitória. Nós, da Educação e da Educação Especial, poderemos contribuir para o diagnóstico e sinalizar quem são os alunos apoiados pela Educação Especial [...]. É uma grande responsabilidade [...]. É um avanço histórico. A gente precisa pensar sobre isso [...]. É preciso intensificar a formação dos professores para este trabalho (CURSISTA).

Essa segunda fase do estudo permitia aos gestores saírem de lugares já conhecidos. Olhávamos as temáticas pelo olhar do fazer em sala de aula. Eles se tornavam praticamente desconhecidos como vistos pelo olhar da gestão. É preciso seriedade e formação para coordenar as ações da Educação Especial.

Nesse movimento, várias questões vinham à tona na dinâmica formativa, como, por exemplo, o fato de os gestores públicos de Educação Especial não participarem do preenchimento dos censos escolares (quase sempre preenchidos por secretários das escolas), necessitarem ter conhecimentos sobre a articulação do atendimento educacional especializado com o currículo escolar, o acompanhamento do funcionamento, recebimento e instalação das salas de recursos multifuncionais, dentre outras questões.

Segundo uma cursista: “Tudo isso criou um frisson em nós”. “Estamos aqui com muitas dúvidas e questionamentos”, diziam outros participantes. Essas dúvidas levavam os gestores a questionar se muitos alunos que recebiam apoio da Educação Especial eram alunos com deficiência mental ou ainda: Será que aquele aluno é mesmo talentoso? Dialogando com os questionamentos dos gestores, uma professora do curso de formação de gestores públicos em Educação Especial assim se posiciona:

[...] vamos ter dúvidas se aquele menino é autista. Se é deficiente mental. Se é um aluno potencial. Sempre teremos dúvidas. Isso é muito bom. Nunca vamos deixar o sujeito no lugar do identificado. Vamos sempre pensar na possibilidade dele sair daquele lugar. É exatamente o que queremos: que ele saia desse lugar (PROFESSORA DO CURSO DE GESTORES).

Com esse contexto, os gestores podiam refletir a importância da gestão. Não podíamos resumir a atuação no contexto da Secretaria de Educação a um convite político. Assumíamos um compromisso político e ético de escrever a Educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com outras possibilidades de participação social. Esse deveria ser o compromisso assumido. Por isso, era necessário assumir uma identidade de gestores críticos e reflexivos ou, nas palavras de Giroux (ano), de “intelectuais transformadores”.

Outra temática discutida na segunda fase do estudo dizia respeito às diferentes condições existenciais dos alunos. Inicialmente os gestores traziam a expectativa de aprofundamento teórico sobre uma determinada deficiência ou síndrome. No entanto, não podíamos cair nessa redução. Era importante conhecer algumas características dessas condições existenciais, mas como garantir que as escolas tivessem condições de escolarizar esses alunos. Isso falava de gestão. Falava de profissionais.

No transcorrer das discussões sobre as diferentes condições existenciais dos alunos, pudemos refletir, também, sobre o atendimento educacional especializado. Falamos não só de uma única possibilidade da oferta desses serviços, embora o Ministério da Educação os localize em salas de recursos multifuncionais, também falávamos de outras possibilidades de oferta e de sistematização.

Os gestores podiam pensar no atendimento educacional especializado, trabalhado em colaboração com as salas de aula, nas escolas. No entanto, sentiam os desafios a serem assumidos, pois falávamos de dois professores trabalhando juntos, com a mediação de pedagogos, a gestão dos dirigentes escolares e o envolvimento das famílias. Não tínhamos uma proposta sem desafios. A tensão estava instaurada, mas cabia ao gestor assumi-la como parte de suas atribuições.

[...] eu tenho uma criança com baixa visão e o comportamento dela no AEE é maravilhoso. Bem, ele tem uma professora especialista muito boa, mas no atendimento na sala de aula comum ele não se dá bem. Aquele barulho atrapalha? Mas é preciso pensar em novas alternativas para que novos desenhos sejam feitos para o atendimento educacional especializado (CURSISTA).

Todo esse processo evidenciava a potência da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os gestores estavam incomodados, reflexivos e pensantes. Esse era um dos objetivos da formação. O movimento evidenciava que a formação continuada não podia ser assumida como uma possibilidade de “preenchimento de lacunas” na formação inicial dos educadores, visto ainda como algo a ser “complementado”. É um processo que, segundo Nóvoa (1992), abre possibilidade para o professor direcionar um olhar crítico sobre seu fazer e um diálogo teórico-prático sobre a realidade vivida, a fim de que outros conhecimentos e outras práticas possam emergir.

Os diálogos, ao longo das aulas, demonstravam a necessidade de os gestores públicos tomarem para si a responsabilidade do campo da gestão de Educação Especial, visto que é papel do gestor criar contextos formativos para os profissionais da Educação, principalmente no que tange à Educação Especial.

Tais reflexões levavam os gestores a pensar em sua função. Não tinham somente a tarefa de organizar formações e capacitações ou captar recursos. Tinham também a atribuição de criar condições para que os conhecimentos construídos se transformassem em ações pedagógicas nas escolas. Nesse movimento, para pensar, também no atendimento educacional especializado era necessário refletir sobre a contratação de profissionais, na aquisição de materiais, mas também em oportunidades para os professores conhecerem como trabalhá-los e explorá-los nas escolas.

Além das discussões que trouxemos como segunda fase do estudo, tivemos aquelas que compunham a terceira. Eram temáticas que os gestores pouco lidavam com elas. Isso evidenciava que dentro das Secretarias e Superintendências de Educação é preciso promover a conexão dos diferentes setores e ações. O financiamento da Educação, a contratação de recursos humanos e a instituições de diretrizes para a Educação, em vários contextos, fica a cargo de alguns profissionais, enquanto muitos não participam do processo.

Assim, a discussão sobre o financiamento e a organização do sistema de ensino (como a criação do setor de Educação Especial), de cargos e de contratação de pessoal foram temáticas debatidas com grande intensidade. Os gestores públicos evidenciam desafios no que tange à organização do sistema: Na fala da cursista, a seguir, observa-se a complexidade da discussão entre Política de Estado e Política de Governo.

O Estado possui suas próprias diretrizes legais. Os municípios, pelo menos o que eu represento, não têm. Seguimos as diretrizes do Estado. Não construímos ainda as nossas próprias diretrizes municipais. Vou falar especificadamente do meu município que não possui suas próprias diretrizes. Lá tem um Conselho Municipal e uma equipe de educação inclusiva, porém, todo o trabalho é um serviço, [...], ou seja, é uma política de governo não é uma política de estado (CURSISTA).

Sobre a questão da política de Estado e política de governo os gestores podem refletir sobre a importância do planejamento em âmbito de sistemas. Podem avaliar os processos de execução nos projetos educacionais. Assim, refletem sobre a relevância da gestão democrática e participativa.

A nosso ver, a gestão da política pública deve ter a atividade de planejamento, execução e avaliação de suas ações. É um movimento dinâmico e flexível. Exige liderança e talento político. Envolve todos os segmentos que atuam no sistema escolar. Essa dinâmica possibilita que algumas ações sejam constituídas de forma colaborativa. No caso do financiamento da Educação, a partir de uma gestão democrática e participativa, os gestores poderão participar e aprofundar seus conhecimentos na captação de recursos, prestação de conta dos mesmos, aplicação e aquisição de recursos para que o direito à Educação tenha condições de se materializar nas escolas.

Segundo Oliveira (2011, p. 329)

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Com as reflexões sobre as temáticas que compunham a terceira fase da formação, os gestores podiam adensar seus conhecimentos sobre o fato de que, embora os alunos público-alvo da Educação Especial terem acesso/matricula garantido por lei, era preciso criar condições de permanência e acesso ao conhecimento. Para que isso ocorresse, era necessário que escolas, secretarias e as superintendências se (re)organizassem tanto no que se refere ao espaço físico quanto aos projetos, (político e pedagógico e políticas educacionais) para que os alunos pudessem se beneficiar de boas escolas e bons professores.

[...] não entendo que seja pelo viés da obrigatoriedade do projeto inclusivo, como acontece em nosso país, que construiremos uma pedagogia inclusiva positiva e também efetiva do ponto de vista de sua implementação nas escolas. É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem nas principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas desse jogo fascinante que se chama educação inclusiva. (BEYER, 2006, p. 81)

Concordamos com Figueiredo (2010) quando afirma que: “A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos. Ela demanda que a escola se transforme em espaço de trocas o qual favoreça o ato de ensinar e de aprender (p. 32).” Portanto, no processo de ensino aprendizagem, para qualquer aluno, é importante termos a crença que todos são capazes de aprender, sem perder de vista que não aprendemos de igual modo, nem no mesmo tempo, tampouco no mesmo ritmo.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado. (BEYER, 2006, p.73)

Para que o currículo proposto pelos gestores públicos em Educação Especial ganhasse vida nas discussões aqui apresentadas, era importante que os alunos e professores do Centro de Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vivenciassem, também, contextos de formação continuada em contexto.

Ganharam destaque, na constituição de ações para dar vida ao currículo proposto, os processos de formação vividos pelo grupo sistematizador. Algumas temáticas já faziam parte dos conhecimentos construídos pelos alunos e professores que compunham o grupo sistematizador da formação. Eram assuntos amplamente debatidos pelos alunos-formadores em pesquisas de Mestrado e Doutorado, assim como pelos professores que orientavam esses trabalhos. No entanto, o desafio era pensar em relacionar essas temáticas com a formação de gestores e não somente de professores.

Assim, como apresentado no primeiro momento deste estudo, o currículo do curso trazia temáticas, cujos debates foram coordenados por alunos e professores ligados à linha de pesquisa Diversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas do Programa de Pós-Graduação da UFES, bem como outros profissionais de outras linhas de pesquisa convidados para a reflexão de temáticas como o financiamento da Educação, a organização de sistemas de ensino, a interface da Educação Especial com a Educação de Jovens e Adultos, dentre outras. Nesse movimento, preocupações perpassavam as mentes dos responsáveis pela coordenação da formação:

Algumas temáticas, teremos mais facilidade de discutir. Algumas serão desafios. Precisamos aproveitar os estudos e os conhecimentos que já temos acumulado e relacionar a discussão na formação dos gestores (GRUPO SISTEMATIZADOR).

Precisamos trabalhar com os professores convidados que não fazem estudos diretamente com a Educação Especial. A questão não é só pensar o financiamento, a organização dos sistemas de ensino e a formação dos professores. É preciso relacionar tudo isso com a área da Educação Especial e com a questão: o que precisa um gestor conhecer sobre esses assuntos para instituir políticas públicas (GRUPO SISTEMATIZADOR).

Para a vivência das proposições que constituíam o curso de formação de gestores públicos em Educação Especial, encontros de planejamento eram organizados entre os professores formadores, bem como com os professores convidados para entender a dinâmica da proposta formativa.

Esse processo de planejamento e de diálogo entre os professores que coordenariam as discussões com os cursistas fomentava outras possibilidades de formação em contexto, pois possibilitava a interação, a troca de ideias, o despertar da criatividade e a assunção do trabalho coletivo como uma ação que faz emergir a potencia do trabalho grupal. Essa situação nos aproximava do pensamento de Esteban (2006, p. 131) quando argumenta sobre a importância da interação entre as pessoas e o rebatimento trazido para o alcance de objetivos propostos.

A interação com outras pessoas e com ferramentas culturais permite o desenvolvimento de estruturas novas que interagem com as estruturas intrapsicológicas do sujeito, sendo internalizadas e gerando estruturas de nova qualidade. A origem da mudança é social, porém a nova estrutura não é uma cópia, pois está marcada por uma dinâmica individual de re(construção) do conhecimento.

Finalizando nossas reflexões sobre as aulas dialogadas, gostaríamos de realizar nossos apontamentos. No que tange à temática sobre avaliação, corroboramos com Almeida e Borges (2005), por eles entenderem que a avaliação precisa estar incorporada ao próprio processo de ensino-aprendizagem, a fim de compreender as reações, situações dos alunos, os avanços e as dificuldades a serem superadas.

“Assim, muito se faz necessário a comunidade escolar refletir sobre a prática avaliativa como um ponto imbricado à prática pedagógica que tem sido realizada na escola para que se possa construir outras possibilidades de avaliação” (p. 132). Esteban (1999 apud

ALMEIDA; BORGES 2005, p. 132) argumenta em favor da ideia de transformar a avaliação de prática classificatória para uma prática de investigação.

Pensando na relação entre currículo, prática pedagógica e o atendimento educacional especializado, recorreremos a Almeida (2004), quando defende a necessidade de buscarmos por “estratégias pedagógicas, uma vez que os alunos são capazes de aprender”. Para a autora, o ensino em multiníveis (garantia de acesso ao currículo comum com práticas pedagógicas diferenciadas) representa uma das muitas propostas que vêm sendo discutidas no movimento em prol da inclusão.

Nas aulas dialogadas, buscávamos refletir também sobre a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação com olhar pedagógico sem deixar de explorar as especificidades e sem reduzir esses sujeitos a uma deficiência, síndrome ou talento, mas como sujeitos históricos e sociais atravessados por uma história social e singular de existência.

Esse mesmo movimento precisou ser realizado na temática do atendimento educacional especializado, pois era necessário que os gestores articulassem o currículo comum com a oferta desses serviços. Além disso, era preciso pensar a questão do atendimento educacional especializado realizado nas instituições especializadas ou em salas de recursos multifuncionais de escolas que não têm a origem da matrícula dos alunos, por necessitar que essa ação seja incorporada ao Projeto Político Pedagógico das escolas e tenha um caráter de complementaridade ou suplementaridade para acesso ao currículo escolar.

Nessas diversas aulas, as diferentes temáticas surgiram como possíveis propostas para a elaboração de Planos de Trabalho a serem desenvolvidos nos diferentes municípios capixabas. Percebemos que as aulas dialogadas foram ganhando sentido para os cursistas, pois os pesquisadores/formadores buscavam dialogar as temáticas das aulas a partir das demandas dos diferentes municípios capixabas. No capítulo seguinte, buscaremos esclarecer sobre as propostas das atividades não presenciais, bem como analisar os Planos de Trabalhos das Regiões Noroeste e Metropolitana.

## **7. TERCEIRO MOMENTO: AS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ANÁLISE DOS PLANOS DE TRABALHO**

Para a fundamentação das discussões desencadeadas no segundo momento do estudo, os professores que coordenavam as aulas tiveram a tarefa de selecionar textos para serem disponibilizados anteriormente aos alunos para leitura e reflexão crítica. Assim, as atividades não presenciais se constituíam dessa atividade e da elaboração de Planos e Projetos de Trabalho para reorganização do Setor de Educação Especial no contexto das Secretarias e Superintendências de Educação. Passaremos, neste terceiro momento, a problematizar como se efetivaram essas ações não presenciais.

Com relação ao acompanhamento dessas ações, optamos pelas tensões trazidas pelos gestores da Região Metropolitana e da Região Noroeste, tanto no processo da leitura e reflexão dos textos quanto na elaboração dos Planos e Projetos de Trabalho. Como dito, acompanhamos essas regiões mais de perto, portanto constituímos subsídios para aprofundar as questões por eles desencadeadas, tanto nas atividades de cunho presencial como não presencial.

As atividades não presenciais compuseram uma carga horária de 96 horas do curso de formação de gestores públicos de Educação Especial, formação esta que sustenta a elaboração desta pesquisa de Mestrado. Nesse movimento, traremos as tensões constituídas em torno da leitura e reflexão dos textos para posteriormente adentrarmos nos Planos e Projetos de Trabalho.

Por que o grupo sistematizador da UFES faz a opção pelo aprofundamento teórico das questões debatidas no transcorrer da dinâmica formativa? O fato de os profissionais da Educação serem atravessados por propostas de formação que primam pela certificação de seus participantes sem uma relação direta com a qualidade do conhecimento constituído, levava o Grupo UFES a entender que a formação de Gestores Públicos de Educação Especial produziria dois movimentos formativos que se desenhariam simultaneamente. O primeiro do grupo sistematizador que precisava articular ações, organizar a dinâmica formativa, aprofundar os conhecimentos da Educação Especial no campo da gestão e dar vida à dinâmica formativa. O segundo da formação propriamente

dita, ou seja, com os gestores por meio da reflexão crítica das temáticas trazidas para o currículo do curso.

Assim, o compromisso que movia a formação de Gestores Públicos de Educação Especial era o fortalecimento e a garantia do direito de aprender para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, procurávamos uma perspectiva de formação que convocava os gestores para o compromisso ético de implementar políticas públicas para que as escolas se transformassem em ambientes inclusivos. Para tanto, era preciso situar os gestores nas produções da Educação e da Educação Especial e em teorizações que apontassem a importância da Educação para o desenvolvimento humano, compreendendo-a como um direito social.

Nesse movimento, a cada encontro presencial era disponibilizado um texto base que daria fundamentação para a aula do mês seguinte. Ler e encontrar tempo para a leitura passou a ser uma tensão vivida pelos gestores, logo no início do curso. Inicialmente, achavam curiosa a estratégia, considerando-a uma inovação, pois a maioria das formações que participava não valorizava tal situação. Sentiram dificuldade em lidar com o novo, a ponto de dizer que o curso era pesado e muito exigente.

É muita leitura. Os textos são longos. Não temos tempo para ler. O dia-a-dia é corrido e vai ser tenso dar conta deste material todo (CURSISTA).

Achei estranho o fato de termos que ler tanto. Inicialmente pensei: para quê? Terei que organizar meu tempo para essa leitura, porque as atividades da Secretaria me consomem (CURSISTA).

Caso assumíssemos o currículo da formação como finalizado nas temáticas ou assuntos que o compunham, perderíamos a oportunidade de trazer para a formação dos gestores reflexões sobre a importância da relação entre teoria e prática. Falávamos de uma formação que dispararia mudanças nos cotidianos educacionais dos municípios capixabas, portanto era preciso dialogar com o pensamento dos cursistas, dos professores e também de vários teóricos que se debruçavam a investigar a Educação e a Educação Especial na Educação geral.

Em vários momentos tivemos a necessidade de colocar em suspensão algumas discussões que estavam em tela para problematizarmos a importância dos textos para o fortalecimento da formação de gestores públicos em Educação Especial. Os textos tinham como objetivo ajudar na elaboração dos Planos e Projetos de Trabalho, pois para uma ação sistematizada que desencadeia políticas públicas há de se dialogar com a história da Educação Especial, com a organização dos sistemas de ensino, com os pressupostos curriculares da avaliação, do fazer pedagógico, da formação inicial e continuada de professores, como exemplos.

Os textos também se configuravam em instrumentos que os gestores podiam utilizar na implementação de processos de formação continuada com os profissionais da Educação na rede em que atuavam. Assim, era preciso conversar sobre a questão. Era preciso problematizar o quanto nos distanciamos da teoria quando desenvolvemos a prática. Como alerta Freire (1996), para uma educação emancipatória é preciso fazer da teoria um instrumento que fortaleça a prática e, a partir desta, uma possibilidade de constituir novas teorias.

Nesse movimento dialógico com os gestores, novas possibilidades de lidar com a leitura dos textos se tornavam presentes. Os gestores passavam a introjetar a ideia de que um gestor não sobrevive somente de seu fazer diário. É preciso entender e pesquisar sobre a ação que exercem. É preciso conhecimento movimentos nacionais e locais para que novas ações sejam potencializadas. Assim, se a leitura se configurava em uma tensão para os gestores, novas relações entre o texto e esse sujeito em formação passavam a se constituir, pois depois de longos debates era possível perceber outras conversas e reflexões sobre o desafio a eles propostos.

Os textos nos ajudaram a elaborar os Planos e Projetos de Trabalho. Deu-nos condições de trazer toda a fundamentação para esses planos. No início achamos estranha tanta leitura, mas depois entendemos a importância delas em nossa formação (CURSISTA).

Quando estamos na faculdade, temos mais oportunidade de ler e estudar. Vamos para a prática, o dia-a-dia nos consome. Tenho usado os textos na formação continuada dos professores. Eles me ajudam a discutir determinadas questões com os professores. Valeu a pena esse movimento (CURSISTA).

Fazer a leitura dos textos não é fácil. A gente pena pela falta de tempo, mas vimos que fica difícil acompanhar as discussões sem a leitura prévia. Tem mesmo que ler! É importante. Fui descobrindo isso no transcorrer das aulas presenciais (CURSISTA).

O fato de poder externar o que pensavam sobre a leitura de textos, evidenciava que os gestores eram sujeitos ativos na dinâmica de formação. A leitura era necessária, tínhamos essa ideia amarrada. No entanto, ela não poderia ser absorvida sem a possibilidade de problematização. Os gestores tinham a liberdade de afirmar o que pensavam. Foi justamente essa possibilidade dialógica que trouxe a discussão sobre a importância do aprofundamento teórico para o currículo do curso, bem como o pressuposto de que estávamos vivendo uma formação criada por muitas mãos e cabeças e não por um grupo que detinha determinado poder e que subjetivaria os demais como agentes passivos na produção do conhecimento.

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (TARDIFF, 2002, p. 230).

Nessa ação dialógica, gestores podiam se aproximar do pensamento de Freire (1996) quando afirma que não há produção de conhecimento sem pesquisa. Portanto, ler, estudar e dialogar com o pensamento de outros autores simbolizava pesquisar os saberes já constituídos para que outros pudessem emergir e novas ações serem desenhadas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem ampliadas suas possibilidades de aprendizagem na escola de ensino comum.

Estudos de Nóvoa (1992) revelam que a reflexão crítica e coletiva minimiza o isolamento docente, destituindo a imagem do educador como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão e também contribuem para a “[...] emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27). A problematização sobre a

leitura de textos possibilitava ao Grupo UFES ir aprendendo a lidar com processos de formação continuada, a negociar com as tensões que surgem no processo e a dialogar com o pensamento dos sujeitos em formação para refazer os caminhos metodológicos que sustentam a formação que se busca constituir.

Dessa forma, a segunda ação a compor as atividades não presenciais dizia respeito ao acompanhamento da elaboração dos Planos e Projetos de Trabalho, já que elas faziam parte das 96 horas de atividades não presenciais do Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial.

Para a elaboração desses Planos e Projetos, foi acordado que um grupo de alunos e professores do Grupo UFES acompanharia os municípios jurisdicionados por uma determinada Superintendência Regional de Educação. Nesse sentido, tínhamos encontros na Universidade Federal do Espírito Santo e nas Superintendências para subsidiar essa ação da formação aqui em tela, sendo que todos tinham como meta a socialização de ideias, as trocas, a negociação de desafios, a tirada de dúvidas e a problematização dos movimentos produzidos para que os planos e projetos de trabalho fossem constituídos de forma colaborativa nos diferentes contextos ali representados.

Como forma de criar estratégias para os gestores elaborarem seus Planos e Projetos, foi produzido um documento que trazia uma possibilidade de proposta de plano/projeto. O Plano de Trabalho objetivou centrar na (re) estruturação do Setor de Educação Especial no âmbito das Secretarias Municipais de Educação e das Superintendências Regionais de Educação.

Para o desenvolvimento dos planos de trabalho, os cursistas contaram com um roteiro para melhor dinamização dos pequenos grupos de trabalho. Dessa forma, o grupo de pesquisa considerou os seguintes itens para a elaboração dessa atividade:

- a) Caracterização do Setor/Órgão e responsáveis;
- b) Justificativa e contextualização local: problematização e contextualização da educação especial na história da educação geral; justificativa da importância do setor de

educação especial no âmbito da Secretaria de Educação ou da SRE e sua necessária articulação com os demais setores e secretarias; caracterização histórica do setor no âmbito da Secretaria ou da SRE e importância do plano de trabalho para o setor e para a Secretaria ou SRE, destacando o papel dos profissionais envolvidos e o objetivo geral da equipe e do setor de educação especial. O texto produzido deveria ser fundamentado e consistente a partir da literatura científica;

c) Objetivos;

d) Metodologia;

e) Sujeitos envolvidos;

f) Cronograma de execução das ações/atividades a serem realizadas: elencar as ações a serem executadas no ano de 2012, seus objetivos, sujeitos envolvidos e cronograma de realização;

g) Avaliação: Descrever a previsão de avaliação do plano de trabalho, ou seja, como a equipe pretende acompanhar e avaliar a implementação do que foi definido no plano;

h) Anexos: caso haja necessidade de complementar ou exemplificar algumas atividades que serão desenvolvidas no decorrer da implementação do Plano de Trabalho. Exemplo: fichas, projetos, roteiros de entrevistas, dentre outros.

A partir do Plano de Trabalho, cujo objetivo estava centrado na criação ou reorganização do Setor de Educação Especial, os gestores foram desafiados a selecionar uma das ações previstas no plano para desenvolvê-la em forma de um projeto. (APÊNDICE M)

Quanto ao caráter operacional, o projeto precisava definir e detalhar os passos a serem seguidos no seu desenvolvimento. Os gestores foram orientados a realizar um projeto bem fundamentado com justificativas, indicação e levantamento de demandas da realidade, constituindo bases para a argumentação de solicitação de financiamentos, de

alocação de profissionais, de recursos financeiros e materiais para sua execução, dentre outros.

Para a sistematização dessas ações, os gestores foram desafiados a promover articulações com os diferentes segmentos da Secretaria Municipal ou Superintendência Estadual de Educação. Dessa forma, precisavam estreitar os diálogos com os profissionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, de Recursos Humanos, de Formação Continuada, de Finanças, como alguns exemplos.

Esses desafios produziam aproximações dos gestores com esses diferentes gestores, pois, muitas vezes, as ações políticas instituídas são produzidas de forma solitária e sem a conexão das atribuições dos diferentes setores do órgão central.

No início foi complicado produzir esse diálogo, mas como era um Plano de Trabalho da Secretaria de Educação que trazia várias ações precisamos nos aproximar dos outros setores da Secretaria de Educação. Conversamos com o pessoal da Educação infantil e do Ensino Fundamental. Colocamos a Secretária de Educação também na atividade. Trouxemos o financeiro para a elaboração do projeto. A coisa está andando e foi necessário o envolvimento de todos (CURSISTA).

Cheguei à Secretaria de Educação e já fiz uma reunião com a Secretária de Educação. Era preciso o envolvimento de todos. Já marcamos uma reunião para a elaboração do Plano e do Projeto de Trabalho (CURSISTA).

Nossa meta era a de que os gestores públicos vivenciassem momentos de colaboração nos contextos das Secretarias Municipais e das Superintendências Estaduais de Educação, visto que o plano de trabalho e o projeto de intervenção têm como objetivo contribuir para a reorganização de uma determinada realidade, entendida aqui como uma demanda dos municípios capixabas identificada pelos cursistas nos diferentes grupos de trabalho.

Refletindo sobre as dinâmicas da carga horária não presencial, Nóvoa (1992) revela que as dinâmicas coletivas podem colaborar para o aperfeiçoamento profissional, uma vez que coloca o profissional da Educação diante do desafio de pesquisar, estudar, refletir, buscar parcerias com seus pares e constituir e avaliar uma pluralidade de ações. Em outras palavras, possibilita o aprendizado do contágio daqueles que precisam acreditar na mudança e na importância da Educação para todos.

Trabalhar na perspectiva do contágio configura-se em possibilidades para gestores e pesquisadores atuarem juntos, como parceiros, dentro de uma trama que considere que não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem conhecimentos diferentes para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro. (VIEIRA 2008, p.104).

Portanto, além de aspectos pedagógicos e administrativos, os projetos assumiam um caráter político. O pensamento de Freire (1987) nos ajuda a refletir que os processos formativos devem contribuir para que profissionais da Educação sejam problematizadores, portanto “[...] estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com [outros gestores públicos], investigador crítico também.” (FREIRE, 1987, p.69).

Desse modo, entendemos que os gestores públicos iam aprendendo a fazer os projetos fazendo. Como nos diria Paulo Freire “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p.155).

### **7.1 A dinâmica do trabalho de orientação e acompanhamento das atividades não-presenciais: tensões e possibilidades vivenciadas nesse processo**

Para o desenvolvimento da dinâmica das atividades “não presenciais”, organizamos os cursistas por Grupos de Estudos. Procuramos, na organização dos Grupos de Estudo, aproveitar a divisão de municípios jurisdicionados pelas Superintendências Estaduais de Educação.

Nosso objetivo foi a de possibilitar redes de colaboração entre as Superintendências e as Secretarias Municipais de Educação, bem como entre os próprios cursistas para a elaboração dos planos de trabalho e projetos de intervenção. Buscávamos por uma perspectiva de colaboração que pudesse permitir os cursistas vivenciarem momentos menos angustiantes para a construção dos projetos na tentativa de criar ações a serem desenvolvidas no Setor de Educação Especial.

Se nossa intenção era apostar em movimentos grupais, buscávamos inspiração nas teorizações de Jesus (2007, p. 172), ao afirmar que “trabalhar em grupo numa

perspectiva de construção coletiva significa a capacidade de produzir sentidos a partir das diferenças, das vivências, da forma de pensar e agir muitas vezes cristalizadas” (JESUS, 2007, p.172).

Dessa maneira, no processo de orientação e acompanhamento dos Grupos de Estudo estiveram envolvidos um professor-pesquisador, um tutor e uma comissão organizadora. Os encontros dessa atividade não presencial foram realizados sob duas formas: encontros centralizados na UFES e encontros descentralizados nas sedes das Superintendências Estaduais de Educação.

Os encontros que ocorreram na Universidade Federal do Espírito Santo foram realizados no período de agosto a outubro de 2011. O quadro abaixo evidencia a organização adotada para acompanhamento aos Planos e Projetos de Trabalho.

**QUADRO 3: ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ORIENTAÇÃO**

GRUPO DE ESTUDO	RESPONSÁVEIS	SRE'S	SECRETARIAS MUNICIPAIS	NÚMERO DE CURSISTAS
GRUPO 01 REGIÃO NORTE	Professor-pesquisador: Denise Meyrelles de Jesus  Tutor: Marcos Leite Rocha  Comissão Organizadora: Fernanda Nunes da Silva	Colatina, Linhares e São Mateus	Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Itaguaçu, Itarana, Jaguaré, Linhares, Pancas Pedro Canário, Rio Bananal, São Domingos do Norte, São Mateus, São Roque do Canaã, Sooretama, Marilândia.	25
GRUPO 02 REGIÃO NOROESTE	Professor-pesquisador: Edson Pantaleão  Tutor: Alice Pilon do Nascimento  Comissão Organizadora: Christiano Félix	Barra de São Francisco e Nova Venécia	Água Doce do Norte, Águia Branca, Barra de São Francisco, Boa Esperança, Conceição da Barra, Ecoporanga, Mantenópolis, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Pinheiros, Ponto Belo, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Vila Valério.	22

**QUADRO 3: ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ORIENTAÇÃO**

GRUPO DE ESTUDO	RESPONSÁVEIS	SRE'S	SECRETARIAS MUNICIPAIS	NÚMERO DE CURSISTAS
GRUPO 03 REGIÃO SUL	Professor-pesquisador: Alexandro Braga Vieira  Tutor: Ariadna Pereira Siqueira Effgen  Comissão Organizadora: Carline Santos Borges	Cachoeiro de Itapemirim	Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Marataízes, Mimoso do Sul, Muqui, Presidente Kennedy, Rio Novo do Sul, Santa Maria de Jetibá, Vargem Alta. SER de Cachoeiro de Itapemirim	17
GRUPO 04 REGIÃO METROPOLITANA	Professor-pesquisador: Ramos Inês  Tutor: Juliana de Oliveira Nogueira  Comissão Organizadora: Merislandia Paulo da Silva	Cariacica, Carapina e Vila Velha	Alfredo Chaves, Anchieta, Aracruz, Carapina, Cariacica, Fundão, Guarapari, Ibraçu, João Neiva, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Tereza, Sedu-Sede, Serra, Viana, Vila Velha, Vitória.	27
GRUPO 05 REGIÃO CAPARAÓ	Professor-pesquisador: Mariangela Lima de Almeida  Tutor: Márcia Roxana  Comissão Organizadora: Islene Vieira da Silva e Rayner Raulino e Silva	Afonso Cláudio e Guaçu	Afonso Cláudio, Alegre, Bom Jesus do Norte, Brejetuba, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Lúna, Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá, Venda Nova do Imigrante.	23

Os encontros na universidade tiveram como meta criar condições de discussão grupal em cada um dos Grupos de Estudo com seus respectivos coordenadores, tutores e

comissão organizadora. Vale ressaltar que nesses encontros as demandas que sustentaram os Planos e Projetos de trabalho dialogavam com as realidades dos diferentes municípios capixabas, portanto não tínhamos um único tópico ou necessidade de movimentar essas ações. Como nosso foco investigativo são os cursistas das Regiões Metropolitana e Noroeste, traremos apenas as temáticas dos cursistas dessas regiões.

Os cursistas da Região Noroeste elencaram como principais demandas a serem trabalhadas nos Planos e Projetos de Trabalho das Secretarias Municipais e superintendências Estaduais de Educação em que atuavam: formação continuada em serviço com os profissionais da educação; instalação e revitalização e adequação das salas de recursos; articulação pedagógica entre atendimento educacional especializado e salas do ensino regular – envolvendo também as instituições especializadas; implementação das diretrizes da Educação Especial; desenvolvimento de parcerias entre SEDU, UFES, bem como setores distintos das Secretarias de Educação; viabilização de atendimento com qualidade visando ao acesso e à permanência do aluno na escola.

Já os cursistas da Região Metropolitana apontaram como relevante para a construção do plano de trabalho algumas temáticas. O principal tema abordado foi a formação continuada para professores da sala comum e do AEE, todos respaldados pela legislação vigente. Todos os grupos propuseram ações de implantação e implementação de políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, visando ao acesso e à permanência do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a melhoria da prática pedagógica.

Nesse sentido, os encontros de orientação foram ganhando “espaço” para a construção coletiva, não só para discutirmos a estrutura (roteiro) das atividades não presenciais, mas principalmente para discutir com os cursistas, considerando as suas realidades, para assim pensarmos num plano de trabalho de trabalho ou projeto de intervenção que tivesse uma sustentação e aprofundamento teórico-prático. Por isso, não deixávamos de apontar a relevância da leitura dos textos.

Com as atividades presenciais e não presenciais, os gestores em formação assumiam que a formação dos profissionais da Educação requer investimento, seriedade, engajamento e disponibilidade para estudar e se constituir gestor público de Educação Especial. No início, falar sobre horários, pontualidade, responsabilidade de cada um em relação à frequência e ao uso do celular era algo não muito familiar.

Assim, o acompanhamento de um grupo de professores no processo de elaboração dos Planos e Projetos de Trabalho também foi se constituindo uma ação familiar a partir de que os gestores encontravam nos professores-pesquisadores, nos tutores e na comissão de organização de cada grupo de acompanhamento um ponto de apoio e de troca de experiências e conhecimentos.

Nóvoa (2010) afirma que a aprendizagem também é afetada pelos afetos e pelas regras de funcionamento da dinâmica formativa. Os elementos que iam surgindo no transcorrer da execução do currículo do curso de Gestores Públicos de Educação Especial criavam movimentos dando um tom de construção coletiva para a dinâmica formativa.

Os grupos de estudo iam sendo orientados, no entanto, sem perder de vista os diferentes contextos. Considerávamos importante ouvir cada proposta dos cursistas, pois “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, pois [...] é *escutando* que aprendemos a falar *com eles* [...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* [...]” (FREIRE, 1996, p.113).

Percebíamos que os cursistas apostaram na proposta do projeto e, por isso, os gestores públicos buscavam negociar nos seus municípios maneiras de continuar a participar do curso e também das orientações de acompanhamento das atividades não presenciais. Os cursistas enfrentaram alguns desafios para participar até o fim da formação continuada, como locomoção, hospedagem e alimentação. Desse modo, os desafios relatados pelos cursistas para continuarem a participar do curso nos dizem sobre condições de trabalho.

Por outro lado, os pesquisadores/formadores também vivenciaram desafios para realizar o curso. Aprendemos a aprender juntos, o processo de organizar um curso, isso nem sempre se constituía numa tarefa fácil, pois além de criar condições para debates

visando à teoria e à prática, procurávamos não esquecer nenhum detalhe na hora de organizar o curso para o próximo encontro.

Pensávamos detalhes desde reserva de salas/auditórios na universidade via memorando, responsável por abrir e fechar o auditórios/salas, transcrições dos encontros, sinalização na universidade, lista de presença, declarações, pautas, organizar coffee break, (re) planejar o próximo encontro a partir das demandas dos cursistas. Paralelamente a essas questões, também elaborávamos relatórios a órgãos competentes sobre a pesquisa. Participávamos de seminários e congressos escrevendo trabalhos nas modalidades de pôster ou comunicação oral referente ao curso. Não imaginávamos que a questão operacional demandaria tanta dedicação, tempo e tantas tarefas. Algumas vezes gostaríamos de discutir questões epistemológicas relacionadas ao curso, mas a operacionalização nos tomava esse tempo.

Reconhecemos que eram muitas as tarefas a serem pensadas e executadas, e que as formas de resolver os desafios quanto ao acúmulo das atividades nem sempre foram as melhores. Assumimos a dificuldade em lidar com a questão do acompanhamento a distância, como retrata um membro do grupo de pesquisa: “*Sempre tive um pouco de resistência a essa modalidade*”; outra formadora questionava: “*será que sabemos trabalhar com EAD, ou melhor, queremos?*” Cerqueira (2005, p.39) nos diz que talvez esse seja um novo paradigma profissional do formador envolvido em projetos a distância:

Um formador a *posteriori* e não a *priori*, ou seja, seu papel será definido de trás para frente, dadas as necessidades que vão sendo “colocadas” no processo de ensino e aprendizagem a distância, e que podem, por sua vez, ser apenas “rascunhadas” nunca “passadas a limpo” a *priori*. Ele deverá sempre estar aberto ao porvir.

Estávamos abertos ao porvir, ao novo, ao desconhecido naquele momento, pois entendíamos a relevância do acompanhamento virtual, mas talvez já estivéssemos tão mergulhados (PANTALEÃO, 2009) nas atividades para realizar o curso e envolvidos em outras atividades dentro e fora da universidade, que talvez não déssemos conta, naquele momento, de aprender, aprofundar sobre as ferramentas da plataforma moodle.

Nesse sentido, sentíamos a necessidade de dialogar com os cursistas de forma mais próxima, por isso optamos por orientá-los via e-mail e na universidade, ao invés dos gestores públicos entregarem resenhas ou ensaios de textos. Os movimentos vivenciados nos fazem pensar que essa possibilidade de orientação configurou-se em oportunidades de maior aproximação entre cursistas-cursistas e cursistas-formadores. Sobre esse momento vivenciado, Pimenta (2005, p.8) argumenta que “[...] um dos desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento de vínculos entre os pesquisadores da universidade e os [gestores públicos]”, assim sendo, acreditamos que a interação, os laços afetivos e o fato de os pesquisadores/formadores conceberem a formação como processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida (NÓVOA, 2007) propiciou aos sujeitos a produção de conhecimento pela via da coletividade.

Os desafios vivenciados pelos cursistas e pesquisadores/formadores não foram motivos para paralisar ações, ao contrário, foram elas as molas propulsoras para se realizarem outras/novas possibilidades de atuação no campo profissional tomando a “ação-reflexão-ação” como pilares fundamentais nesse processo. Os movimentos vivenciados nos leva a rememorar Freire (1996) ao afirmar que os homens e as mulheres são os únicos seres capazes de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper, de criar, de serem éticos e políticos, por isso capazes de produzir conhecimento e de aprender.

Tais movimentos nos faziam pensar nas ações a serem realizadas para acompanhar os subgrupos, por isso realizamos visitas/encontros a fim de acompanhar a elaboração dos planos de trabalhos. Compreendemos que os Planos de Trabalho e Projetos de Intervenção se constituíram num desafio, pois a elaboração desses projetos tomavam duas direções diferentes, a primeira perspectiva era a construção do Plano de Trabalho e o Projeto de Intervenção separadamente, e o segundo aspecto diz respeito à construção do Plano de Trabalho e o Projeto de Intervenção como uma única proposta de trabalho. Portanto, o processo ia se dando de acordo com a compreensão que os cursistas tinham sobre as atividades e do entendimento dos coordenadores de cada Grupo de Estudo sobre as propostas. Acreditamos que essas diferenciações ocorriam também devido às particularidades políticas das regiões do estado capixaba.

Partimos do pressuposto que os Planos de Trabalho e os Projetos de Intervenção devem partir das demandas dos cursistas a fim de possibilitar a transformação na/da prática dos profissionais, uma vez que pensar um processo de formação continuada inspirado na abordagem teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítico (JESUS, 2005, 2007) contribui para processos de formação em contexto.

As trocas de experiências e os momentos de interação, entendido aqui por nós, não somente na carga horária presencial do curso, mas também a troca de e-mails (parte não presencial ou podemos dizer semipresencial) permitia aos coordenadores de cada grupo a leitura dos planos de trabalho dos cursistas possibilitando um diálogo entre teoria e prática. Tais movimentos permitiam nos avaliarmos e avaliarmos o curso no próprio processo.

## **7.2 Análise dos Planos de Trabalho da Região Noroeste**

Nesse momento, buscamos trazer nossa análise acerca dos Planos de Trabalho da Região Noroeste. Nos Planos de Trabalho da Região Noroeste estão envolvidas as Superintendências Regionais de Educação de Nova Venécia (Pinheiros, Montanha, Mucurici, Ponto Belo, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel da Palha e Vila Pavão) e Barra de São Francisco (Água Doce, Águia Branca, Barra de São Francisco, Ecoporanga e Mantenópolis).

Ao analisarmos os planos de trabalho da região Noroeste, elencamos quatro categorias, visto que foram características marcantes presentes na maioria dos trabalhos dos cursistas. São elas: 1) perspectiva histórica dos municípios; 2) justificativas e objetivos; 3) procedimentos metodológicos elencados pelos cursistas da Região Noroeste para a elaboração dos planos de trabalho; 4) propostas para realizar ações em 2012.

Ressaltamos que a Região Noroeste apoiou-se no regate histórico de seus municípios sobre a Educação Especial a fim de justificar a relevância das propostas dos planos de trabalho. Essa região apresentou a história da Educação Especial na maioria das vezes atrelada à Secretaria de Estado da Educação – SEDU. Podemos observar que o

movimento inclusivo iniciou-se na década de 1990, a partir da extinção das salas especiais na década. Desse modo, a SEDU passou a promover formações continuadas a fim de aproximar o Estado e os Municípios.

Outro fato importante em relação ao contexto histórico dessa região, diz sobre o surgimento das instituições especializadas, mais comumente as Apaes e Pestalozzis. Essas instituições iniciaram suas atividades com enfoque assistencialista mais fortemente nos anos 90. Acreditamos que esse processo, no decorrer da história, provocou um movimento tardio para a escolarização de alunos com deficiência, transtornos global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que se torna ainda hoje um desafio para os processos na gestão da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Nessa descrição sobre o mapeamento das realidades ainda se destaca o fato de que, no final da década de 1990, as articulações políticas estavam vinculadas aos processos de municipalização do ensino fundamental. Associado a isso, há de se considerar que alguns dos municípios conseguiram emancipação muito recentemente, outros ainda não haviam se constituído como sistema de ensino. Nesse contexto, as Secretarias de Educação Municipais não conseguiram se estruturar suficientemente para constituir um setor de Educação Especial.

Articulado ao movimento nacional da Educação Especial, observamos que, nos anos 2000, a Região Noroeste começou a ganhar visibilidade e articulações em prol de instituir debates e fortalecer processos de inclusão escolar. O município de Nova Venécia, por exemplo, em 2003 foi escolhido pela SEESP/MEC para ser Polo de 17 municípios. O propósito era implantar e difundir a educação inclusiva nos municípios, por meio de processos de formação continuada. Para a concretização desse propósito, foram estabelecidas parcerias com a Universidade Federal do Espírito Santo em vários momentos, principalmente articuladas às pesquisas na área da Educação Especial.

A segunda categoria de análise para os Planos de Trabalho da Região Noroeste está relacionada às principais justificativas e objetivos apresentados pelos cursistas para implementar a proposta do Plano de Trabalho em 2012.

A principal justificativa utilizada para fundamentar os planos de trabalho dos cursistas reporta à história da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse bojo, problematizam questões como preconceito, desvalorização do sujeito, abandono e diversidade.

Outra justificativa relevante apresentada pelos cursistas foi a formação continuada, pois argumentam que o processo formativo é uma das formas de se enfrentar a inclusão escolar. Percebemos tal justificativa, quando os cursistas relatavam experiências vivenciadas anteriormente ora em seus espaços de atuação, ora em eventos voltados para a área em outros locais. Algumas Secretarias Municipais e SER's, para além da formação continuada, acreditam na necessidade do trabalho colaborativo e/ou de acompanhamento entre gestores e professores. E, por fim, justificam via a questão do financiamento.

Os objetivos traçados pelos gestores públicos dizem respeito à formação continuada dos profissionais da educação. Vale destacar a formação por áreas especificidades: deficiência intelectual, visual, auditiva, autismo, entre outros.

Nesse momento, temos como meta apontar sobre os principais procedimentos metodológicos elencados pelos cursistas da Região Noroeste para a elaboração dos planos de trabalho.

A pesquisa exploratória foi bastante apontada pelos cursistas como metodologia nos planos de trabalho. Percebemos a descrição da realidade, ou seja, do contexto histórico dos municípios como forma de justificar a necessidade da implementação das ações para 2012.

Encontramos nos planos o indicativo da adoção da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Falou-se em uma autoformação a partir da reflexão da própria prática e da cooperação que capturávamos com o envolvimento dos gestores públicos, bem como os movimentos de contágio que os cursistas iam criando em seus municípios. Isso pôde ser observado em alguns subgrupos pelos

pesquisadores/formadores na elaboração e na construção dos planos de trabalho de alguns grupos de estudo, visto que os gestores públicos de Educação Especial assumiam pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica como direcionamento de suas propostas. Percebemos que os cursistas foram contagiados, pois alguns gestores públicos disseram que buscavam construir uma proposta de formação continuada baseada na proposta do grupo de pesquisa, na qual buscaríamos negociar as demandas dos professores a partir do grupo focal, para assim pensar em construir o currículo do curso. Nessa perspectiva, Meirieu (2002) nos possibilita pensar o contágio quando afirma que “no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta, precisamente, a finalidade de toda a educação (p. 274-275)”.

Temos por terceira categoria de análise as propostas de ações a serem implantadas em 2012 pelos cursistas da Região Noroeste. As principais ações apresentadas foram: estabelecer parcerias tanto com outras Secretarias, quanto com a Superintendência de jurisdição, bem como com a Universidade Federal do Espírito Santo e instituições especializadas. Utilização de programas do Ministério da Educação e Cultura para a realização de projetos de formação continuada. Promover em forma de seminários e/ou encontros o debate para a comunidade escolar.

Destacamos a relevância de todas as temáticas dos planos de trabalho, primeiro porque outros municípios poderão se basear para trabalhos futuros, segundo porque, embora haja ações/propostas semelhantes nos planos de trabalho, os cursistas consideraram suas realidades locais e também o atual momento político. Além disso, consideramos que a troca de experiências entre os participantes do Grupo de Estudo também se constituiu numa forma de formação continuada. Entendemos que os momentos de interação e colaboração contribuíram para a formação pessoal e profissional dos envolvidos no curso (cursistas e pesquisadores/formadores).

Acreditamos que os planos de trabalho se constituíram numa forma de conceber os gestores públicos como protagonistas de sua prática profissional e não como reprodutores de outrem.

Nesse sentido, concordamos com Tardiff (2002) ao conceber os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento e produtores de saberes, contribuindo, assim, para romper paradigmas em que colocam professores como técnicos que aplicam ou reproduzem os conhecimentos produzidos por outros agentes educacionais:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um [educador] no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2002, p. 230).

### **7.3 Análise dos Planos de Trabalho da Região Metropolitana**

Nesse item, objetivamos analisar os planos de trabalho da Região Metropolitana. Porém, vale ressaltar que a elaboração/construção dos planos de trabalho, bem como a análise dos mesmos, ocorreram de forma diferente nessas regiões. Enquanto a Região Noroeste fez os planos de trabalho separados do projeto de intervenção, os cursistas da Região Metropolitana desenvolveram os planos de trabalho e os projetos de intervenção como um único trabalho. Consideramos que essas diferenciações se devem aos seguintes fatores: a) a compreensão que os cursistas tinham sobre as atividades; b) o entendimento de cada coordenador do grupo de estudo sobre as atividades; c) particularidades política de cada região e município. Em relação à análise dos planos de trabalhos dessas regiões, nos baseamos nas informações de que os cursistas consideraram mais relevantes para fundamentar os planos de ação de cada região.

Os resultados e análises dos Planos de Trabalho da Região Metropolitana, que serão apresentados, são frutos de um tratamento de análise de conteúdo temática, onde depois de variadas leituras reflexivas, procedeu-se à organização dos conteúdos presentes nas redações dos Planos de Trabalho. Assim sendo, as categorias de análises trabalhadas foram: a) o fortalecimento da gestão da Educação Especial; b) a constituição de gestores como mediadores; c) a potencialização da perspectiva da formação-ação.

O quadro abaixo apresenta a organização e o resumo das principais informações coletadas e extraídas dos Planos de Trabalhos apresentados pelos cursistas da Região Metropolitana.

#### Quadro 4: Análise dos Planos de Trabalho da Região Metropolitana

Fortalecimento da Gestão da Educação Especial	Constituição de gestores como mediadores.	Potencialização da perspectiva da formação-ação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilitar processo de escolarização no ensino comum.</li> <li>- Criar estratégias pedagógicas intersetoriais que garantam o AEE de qualidade.</li> <li>- Estruturar o AEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer interface intersetorial SRE/SEME para pensar o aluno da Ed. Especial que perpassa todas as modalidades.</li> <li>- Estabelecer articulação do AEE com professor da sala comum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover formação da equipe de gestores escolares e professores do AEE.</li> <li>- Optar pela metodologia da pesquisa-ação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o AEE nas salas de recursos.</li> <li>- Localizar e contratar professores especializados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a interlocução entre os profissionais especializados e os professores da sala comum em perspectiva de colaboração.</li> <li>- Dialogo permanente com os demais setores da SEDU.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação continuada de professores e demais profissionais da Ed. Especial para o AEE.</li> <li>- Formação continuada para professores do ensino comum.</li> <li>- Desencadear processo de reflexão e problematização das concepções e valores subjacentes às práticas pedagógicas vigentes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viabilizar atendimento à diversidade social e atenção às necessidades educacionais dos alunos.</li> <li>- Transformar as escolas públicas estaduais em espaços de inclusão.</li> <li>- Realizar levantamento de necessidades específicas das escolas.</li> <li>- Supervisionar e orientar a equipe pedagógica da escola com AEE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar, assessorar escolas quanto aos recursos do AEE.</li> <li>- Promover reuniões/debates com as comunidades escolares.</li> <li>- Integrar os demais setores da SRE para formar equipes interdisciplinares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar professores do AEE.</li> <li>- Pesquisa bibliográfica.</li> </ul> <p>Aplicar questionários aos professores do AEE.</p>
<p>Não aponta ações para este eixo.</p>	<p>Viabilizar processos de colaboração entre o professor especializado e o professor da sala comum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação continuada para professores especializados.</li> <li>- Trabalhar com a pesquisa-ação.</li> </ul> <p>-O trabalho será feito em escolas que possuem salas multifuncionais, com professores das salas comuns e os professores do AEE.</p>

Os dados coletados nos Planos de Trabalho em relação ao fortalecimento da gestão de Educação Especial apontam para uma forte preocupação por parte dos gestores públicos da Educação Especial no Estado do Espírito Santo com o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado- AEE, já que, das ações apontadas nos

trabalhos, a maioria refere-se a essa questão, mostrando que para esses sujeitos o fortalecimento da gestão passa necessariamente pela estruturação, acompanhamento e avaliação do Atendimento Educacional Especializado.

Em relação à segunda categoria estudada, que aborda a constituição dos gestores como mediadores, observou-se que para esses sujeitos a mediação significa estabelecer articulação do professor da sala comum com o professor/profissional do Atendimento Educacional Especializado. Assim mesmo, parece importante destacar que para esses sujeitos a mediação deve ser realizada dentro das Secretarias de Educação, sejam elas municipais ou estaduais, bem como com os diversos setores das mesmas, não se referindo a uma articulação com demais secretarias, que podem contribuir com o atendimento especializado como as Secretarias Municipais de Saúde e Ação Social.

A preocupação com o Atendimento Educacional Especializado aparece como um grande desafio para esses gestores públicos, já que, também, na terceira categoria estudada e analisada encontra-se a predominância desse assunto. Assim, verificou-se que a potencialização da perspectiva da formação-ação está presente nas propostas apresentadas que se dirigem à formação dos professores do AEE, não se verificando essa necessidade para demais professores do ensino comum e gestores escolares.

Percebe-se que a Formação Continuada predominou como tema abordado nos planos de trabalhos analisados, isso evidencia que os gestores públicos de Educação Especial da Região Metropolitana do estado do Espírito Santo reconhecem a importância do preparo dos professores, sejam eles regentes ou especialistas. Por outro lado, as análises apresentadas mostram que para esses sujeitos ainda não há uma compreensão da gestão de ações coletivas que venham a contribuir para a interface com outras secretarias.

Percebemos que a temática do atendimento educacional especializado se apresentou na maioria dos planos de trabalho dos cursistas da Região Metropolitana. Entendemos que a escolha desse tema deve-se ao momento histórico da Educação Especial em âmbito nacional e estadual.

Baseada na Política Nacional de Educação Especial, o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, social, cultural e pedagógica (BRASIL, 2008). Esse documento ainda define a Educação Inclusiva como um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos e conjuga os princípios como igualdade e

diferença. Ancorada nesses ideais, assumimos para o nosso estudo a perspectiva da educação inclusiva como um direito legítimo para todos os cidadãos. Portanto, a educação inclusiva se constitui num paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos e no Atendimento Educacional Especializado. Como parte integrante desse processo educacional constituído no projeto político pedagógico da escola, estão esse serviço e a proposta de Educação Especial/ Educação Inclusiva. Percebemos que o atendimento educacional especializado tem reduzido o principal serviço prestado aos alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, há de se pensar que atendimento educacional especializado não se reduz ao AEE.

A Região Metropolitana apresentou a formação continuada como uma das principais ações a serem implementadas em 2012. Consideramos esse tema relevante para a construção/elaboração dos planos de trabalho, mas não devemos perder de vista que a formação continuada não resolve todas as demandas educacionais, tampouco devemos responsabilizar os professores por todos os fracassos dos processos de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

## **8. MUITAS VOZES E UM OLHAR: O CAMPO DE PESQUISA ENQUANTO MOMENTO DE APRENDIZAGEM**

Tendo em vista que o objetivo geral desta dissertação de Mestrado é acompanhar o Curso de formação de gestores públicos de Educação Especial, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, abordaremos, neste capítulo, reflexões acerca dos três momentos importantes que constituem esta pesquisa de Mestrado: a) a constituição do currículo do curso de gestores; b) as ações implementadas para dar vida a esse currículo; c) o acompanhamento das atividades não presenciais, ou seja, aprofundamento teórico e a análise dos planos de trabalhos das regiões Noroeste e Metropolitana e, por fim, alguns apontamentos para futuras pesquisas.

Vale lembrar que o Curso de formação de gestores públicos de Educação Especial surge devido à demanda local (JESUS, 2007; 2008; 2009); nacional (MANZINI, 2007) e internacional (GATTI, 2008), pois a formação continuada com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação tem sido palco de debates nos diferentes espaços (escolas, universidades, dentre outros). Nesse sentido, percebemos que a Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, assume sua responsabilidade frente à formação de profissionais reflexivos e críticos, buscando promover espaços-tempos de debates voltados aos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa científica necessita estar atrelada às demandas locais e sociais. O Curso de Formação Continuada para Gestores Públicos de Educação Especial representa, então, um reconhecimento dessa necessidade de formação por parte dos educadores locais. Daí a importância do investimento na formação continuada dos profissionais que atuavam na gestão das redes de ensino, principalmente por lidarem com a instituição de políticas públicas favorecedoras dos processos de inclusão escolar.

Para o desenvolvimento desta dissertação de Mestrado, também levamos em consideração a literatura na área de Educação Especial. Percebemos a carência de formação continuada para gestores públicos de Educação Especial (municipal e estadual), principalmente no Estado do Espírito Santo, apesar dos esforços, movimentos e avanços em que as esferas governamentais e várias agências de formação vêm realizando ao ofertar cursos formativos para professores, diretores e pedagogos. Mas, para além da questão da oferta de cursos formativos, há de se questionar e refletir se essas formações ou cursos formativos têm atendido às demandas dos profissionais e se suas expectativas e condições de trabalho são consideradas.

Nesse sentido, o Curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial representou outra possibilidade de se pensar na formação desses profissionais, visto que uma das propostas do curso visava ouvir as principais demandas para trazer temáticas e discussões para compor o currículo do curso, bem como suas expectativas/motivações em relação ao curso. Esse momento se reporta ao nosso primeiro momento de discussão neste capítulo.

Apoiada em Freire (1996), a pesquisadora buscou analisar o diálogo desenvolvido com os profissionais da Educação a fim de associar as demandas dos cursistas à proposta do currículo do curso de formação continuada. O autor chamaria tal movimento de construção de caminhos para o trabalho com um currículo vivo, pois afirma que “ensinar exige respeito à curiosidade” (1996, p. 84). Assim, fala-nos não de uma curiosidade ingênua, mas daquela em que o professor/pesquisador captura pistas, experiências, reflexões, necessidades e vários conhecimentos para pensar em uma formação que possibilite mudanças e uma leitura crítica da realidade social.

Freire (1996) nos ajuda a refletir que na sistematização de propostas de formação continuada há de se pensar em possibilidades para que a curiosidade vá se tornando uma curiosidade crítica que permita os sujeitos em formação interrogar seus próprios

questionamentos e sua prática. Nesse sentido, a dinâmica de formação evidencia que o processo de ensinar não significa o ato de “transferir conhecimentos” (1996). Pensar diferente disso, para o autor, significa transformar a curiosidade do cursista em uma mera “curiosidade domesticada”, ou seja, no caso da pesquisa que deu vida a este estudo de Mestrado, seria transformar os gestores públicos em memorizadores de conteúdos.

O fato de serem convidados a participar da elaboração da proposta curricular possibilitava aos gestores compreenderem que a formação dos profissionais da Educação é um movimento dinâmico, que envolve aprofundamento teórico-prático no transcorrer da formação inicial, capaz de levar o professor/gestor a assumir a identidade de pesquisadores de novos saberes-fazer sobre a Educação em interface com a diferença humana, bem como investimentos na formação continuada desses profissionais que envolvem as ações das redes de ensino, mas também do professor que assume que a profissionalidade docente é desenvolvida no transcorrer de toda a carreira do educador.

Nesse sentido, acreditamos que o grupo UFES, ao se desafiar conhecer as demandas cotidianas dos gestores capixabas para, a partir desse entendimento, construir o currículo do curso de formação para gestores públicos de Educação Especial, demonstra coerência com a perspectiva freireana de curiosidade, caracterizada como aquela em que o seu exercício “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p.88).

Ao ouvir as demandas dos cursistas, percebemos que os desafios vivenciados pelos profissionais de diferentes municípios eram parecidos, como na avaliação, nas práticas pedagógicas, no atendimento educacional especializado, entre outros. Apesar de cada região apresentar suas particularidades no que tange aos desafios, buscamos levar em consideração também na elaboração dos planos de trabalhos as especificidades de cada

município, pois entendemos que os desafios nos municípios capixabas se configuram de maneira diferente.

Os gestores públicos lançaram o olhar reflexivo-crítico sobre as tensões por eles elencadas na busca de pensar possibilidades de superação das mesmas. A principal possibilidade apontada foi a formação continuada dos profissionais da educação. Isso nos mostra que devemos levar em consideração o contexto político e histórico de cada município, assim como os movimentos vivenciados de Educação Especial em seus municípios, pois alguns relataram que a Educação Especial teve início através das instituições especializadas e outros pela Secretaria de Estado da Educação.

Quando se coloca em pauta a questão das demandas dos cursistas tendo em vista tensões e possibilidades, tal situação requer, conforme nos incita Paulo Freire (1997), que lancemos mão da ousadia, uma vez que, de acordo com as vozes dos gestores públicos de Educação Especial, a formação continuada se constitui como possibilidade e, ao mesmo tempo, como uma tensão, visto que ainda é colocada como uma demanda pelos gestores públicos de diferentes municípios.

[...] é preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, [...] e resistindo de cair vencidos no cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não a burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo com vantagens materiais [...]. (FREIRE, 1997, p.8).

O autor, em sua ideia de ousar, nos leva a conceber o gestor público de Educação Especial como um profissional que está sempre fazendo, criando e recriando cotidianamente outras/novas práticas. Em outras palavras: é preciso reconhecer o gestor público como sujeito da práxis, o que implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que vive, ou seja, pensá-lo como ser inacabado e em constante

aprendizado. Segundo Freire (1991), a pessoa se faz educadora, a pessoa se forma como educadora, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. Nesse sentido, o autor afirma que “ensinar exige consciência do inacabamento” (1996, p. 55). Tomamos esse princípio como referência para discutir o tema de formação continuada na dissertação de Mestrado.

Dialogando com as questões apontadas pelos gestores, já no início da dinâmica formativa, somos levados a entender que a formação dos profissionais da Educação se configura como uma atividade humana interativa de caráter processual e dinâmico que requer um profícuo diálogo entre teoria e prática.

Entendemos que essas questões constituíram esse espaço-tempo num momento de formação continuada para os profissionais de diferentes municípios, visto que, ao relatarem sobre seus desafios e possibilidades de atuação, os gestores públicos refletiam sobre suas práticas. Nesse sentido, a formação continuada por nós é compreendida como processo contínuo e que pode ocorrer em diferentes espaços e de diferentes maneiras, a troca de experiências entre os profissionais é um exemplo disso.

Portanto, a construção coletiva do currículo do curso de formação continuada é considerada um momento importante de aprendizagem e formação tanto para os cursistas quanto para gestores públicos. Nosso objetivo era construir coletivamente junto com os gestores públicos de Educação Especial a proposta curricular do curso de formação continuada em que se valorizasse outra dada perspectiva de proposta curricular.

De aprendizagem, pois o grupo sistematizador responsável pelo curso também vivenciava momento de formação continuada ao pensar na composição curricular a partir das demandas dos cursistas. Percebíamos que mestrandos, doutorandos e alunos de iniciação científica, juntos, teciam redes de colaboração. Esse momento se constituiu

num espaço-tempo importante de formação contínua para o grupo UFES, pois questões de diferentes cenários do estado capixaba eram discutidas e pensadas para a proposta curricular. Além disso, alunos de iniciação científica iam assumindo a pesquisa como elemento importante para sua formação.

Em relação aos cursistas, percebemos que foram contagiados pela perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, visto que, em alguns Planos de Trabalho, alguns gestores públicos assumiram a proposta pensada pelo grupo sistematizador do curso propondo em seus trabalhos cursos formativos atendendo às demandas dos participantes do curso na proposta curricular.

Esses movimentos possibilitaram vivenciar e perceber a importância de cursos formativos se avaliarem em processo, e, mais do que isso, fazer desse processo uma oportunidade de reflexão sobre a própria prática. Desse modo, os cursistas, ao trazerem suas percepções e impressões sobre a programação curricular, além de possibilitarem mudanças em processo ao longo do curso, também possibilitavam aos pesquisadores/formadores vivenciar uma proposta de currículo que fosse dinâmico e flexível.

A partir dos depoimentos dos gestores públicos, observamos uma abordagem de formação baseada nos pressupostos da pesquisa-ação, onde se espera que o pesquisador e os participantes, juntos, sejam capazes de discutir ações a partir dos interesses dos participantes do curso, bem como espaços-tempos diferenciados para discussões e reflexões acerca das vivências e dos saberes-fazer dos profissionais da educação.

Esse tipo de abordagem possibilitou vivenciar processos de colaboração no coletivo, como afirma Barbier (2004). Podemos perceber esses pontos ao refletir como o grupo UFES negociou as demandas levantadas pelos cursistas entre os próprios membros do grupo de pesquisa para a construção da proposta do currículo do curso e durante a

formação continuada para gestores públicos de Educação Especial ao buscar acompanhar em processo se as demandas/conteúdos foram atendidas ao receberem o currículo do curso.

Dessa forma, os profissionais em formação podiam entender que não estavam diante de mais um curso a compor suas agendas de formação, mas para o chamamento de um compromisso ético e político de encontrar pela via da formação subsídios para a instituição de políticas públicas inclusivas.

Após explicitar esse primeiro momento, ou seja, sobre a composição dos conteúdos curriculares, concordamos com Paulo Freire ao nos dizer que o “conteúdo programático da educação não é uma adoção ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Silva 2005 p. 61 apud Freire). Dessa forma, passaremos a dissertar algumas considerações acerca do segundo momento, em outras palavras, sobre o currículo vivido no processo formativo.

Os conteúdos considerados como necessários para a composição do currículo do curso de formação continuada, apontados pelos gestores públicos, foram considerados sistematizados pelo grupo UFES, visto que corroboramos do pensamento de Paulo Freire ao destacar a importância da participação dos educandos nas várias etapas da construção desse currículo programático. Essa etapa também diz respeito ao acompanhamento constante e avaliação das temáticas em ação. Buscamos discutir as temáticas do curso com o olhar para formação de gestores, isso exigiu uma crítica reflexiva dos pesquisadores ao longo curso.

Desatacamos que as aulas presenciais ocorram sob diferentes perspectivas epistemológicas. Consideramos essas diferenciações muito importantes no processo formativo, pois o modo como os formadores iam direcionando as discussões, as

dinâmicas, as metodologias e estratégias de ensino faziam com que os gestores públicos se questionassem sobre outras questões e os levavam a novas reflexões.

No debate sobre políticas públicas, por exemplo, os gestores avaliaram os professores convidados de diferentes espaços (outras universidades federais, secretarias, etc.) como importantes interlocutores sobre o conteúdo abordado. Nesse sentido, o curso proporcionou uma aproximação desses sujeitos com outros gestores e também com os professores da universidade. De acordo com os curistas, esse contato se constituiu num importante momento de aprendizagem que se deu a partir das trocas de experiências: a troca de experiências entre os participantes dos municípios e palestrantes proporcionou ao grupo discussões pertinentes sobre educação especial no contexto escolar no contexto da inclusão. [...]” (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Elementos iam surgindo como assunto pauta de reflexão ao longo do curso, isso demonstra que o processo de formação acontecia a partir do contexto vivenciado. Mas para além disso, ou seja, considerar o contexto, o processo de ensinar exige humildade e também a aceitação do novo por parte dos pesquisadores (FREIRE, 1996). Isso requer dos professores que atuam em cursos formativos uma postura ética e reconhecimento de que o processo de formação ocorre de forma contínua, por isso voltamos o nosso pensamento a Cerqueira (2005), pois é preciso estar em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo.

Nessa direção, ou seja, do professor formador estar aberto e em constante processo de aprendizagem é que concordamos com o pensamento de Meirieu (2002), pois acreditamos que em muitos momentos nós, os pesquisadores/formadores, renunciamos nossos preconceitos, aceitamos ser desestabilizados e surpreendidos a partir das avaliações e acompanhamento do curso.

Nesse sentido, percebemos a potência da pesquisa-ação colaborativo-crítica como aposta para o acompanhamento do curso de formação continuada, pois eleger a pesquisa-ação colaborativo-crítica é colocar-se em risco, conforme nos diz Barbier (2004), “pois leva inevitavelmente o pesquisador por regiões de si mesmo, que ele não tinha vontade de explorar” (p.33).

Apesar de estarmos abertos ao porvir, ao novo, ao desconhecido ao longo do curso, falhamos quanto à parte não presencial do curso no que tange às atividades da educação a distância, mas percebemos que o curso a distância ia se configurando de um modo diferente que extrapolava os “muros” virtuais, pois os cursistas se encontravam nas residências dos membros do seu grupo de estudo para elaborar os projetos. Percebemos que a construção e a elaboração dos planos de trabalho e projetos de intervenção nos seus municípios os aproximaram. Os espaços em pequenos grupos demonstravam que os seres humanos aprendem e se desenvolvem em interação (VIEIRA, 2008).

Talvez já estivéssemos tão mergulhados (PANTALEÃO, 2009) nas atividades para realizar o curso e envolvidos em outras atividades dentro e fora da universidade, que talvez não déssemos conta, naquele momento, de aprender, de aprofundar sobre as ferramentas da plataforma moodle.

Nossa preocupação em muitos momentos foi a de realizar um curso de formação continuada de/com qualidade para um número grande de cursistas, visto o pequeno número de pesquisadores/formadores. Aprendemos a aprender juntos o processo de organizar um curso, isso nem sempre se constituía numa tarefa fácil, pois além de criar condições para debates visando sempre à análise da própria prática, procurávamos não esquecer nenhum detalhe na hora de organizar o curso para o encontro seguinte.

Pensávamos detalhes desde reserva de salas/auditórios na universidade via memorando, responsável por abrir e fechar o auditório às quintas (manhã e tarde) e sextas-feiras

(manhã e tarde), água, transcrições dos encontros, sinalização na universidade, preparar lista de presença, declarações e pautas das duas turmas, fazer o pedido, receber e organizar coffee break às quintas (manhã e tarde) e sextas-feiras (manhã e tarde), (re) planejar o próximo encontro a partir das demandas dos cursistas.

Paralelamente a essas questões, também elaborávamos relatórios a órgãos competentes, participávamos de seminários e congressos escrevendo trabalhos nas modalidades de pôster ou comunicação oral. Destacamos que a maioria dos trabalhos enviados pelos pesquisadores/formadores para eventos partiram desse estudo. Não imaginávamos que a questão operacional demandaria tanta dedicação, tempo e tantas tarefas. Algumas vezes gostaríamos de discutir questões epistemológicas teórico-prático relacionadas ao curso, mas a operacionalização nos tomava esse tempo.

Reconhecemos que eram muitas as tarefas a serem pensadas e executadas, e que as formas de resolver os desafios quanto ao acúmulo das atividades nem sempre foram as melhores. A tentativa de organização dessas tarefas algumas vezes gerou conflitos entre as pessoas, e nem sempre as formas de lidar com essas situações foram simples. Sabemos que um dos pilares importantes da pesquisa-ação é a convivência “sem hierarquias”, mas em alguns momentos nós falhamos quanto a isso, talvez a questão da operacionalização seja um dos fatores responsável para que ocorra a hierarquização no processo grupal.

Nossa convivência coletiva foi, em alguns momentos, discutida em nossas reuniões de planejamento e avaliação do curso, alguns pesquisadores/formadores evidenciavam cansaço nas entrelinhas. Confessamos que muitas vezes nos sentimos mortificados, criticando-nos por não termos sabido reagir em algumas situações, mas acreditamos que compreendemos um pouco melhor o que ocorre no ato educativo, quando um indivíduo pretende ser educador (Meirieu, 2002). Percebemos que o olhar para nós mesmos nessas reuniões nos aproximava novamente.

Nesse processo grupal, repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação/acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro. Criamos espaços de convergência, mas também de divergência (JESUS, 2007, p.174)

Ao mesmo tempo em que esse espaço era divergente, também era um espaço de produção de conhecimento, onde gestores públicos e pesquisadores/formadores foram “capazes de aprender a construir conhecimento sobre si nesse processo” (ALARCÃO, 2001, p.27).

Os movimentos trazidos ao longo do curso de divergências, desafios e resistências não foram motivos para paralisar nossas ações, ao contrário, foram elas as molas propulsoras para se realizarem outros planejamentos para o curso. Os movimentos vivenciados nesse espaço nos leva a rememorar Freire (1996), ao afirmar que os homens e as mulheres são os únicos seres capazes de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper, de criar, de serem éticos e políticos, por isso, capazes de produzir conhecimento e de aprender.

Desse modo, entendemos que

A [universidade] é: o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... [universidade] é, sobretudo, gente que trabalha que estuda que se alegra, se conhece, se estima: Coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a [universidade] será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na [universidade] não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico... Numa

[universidade] assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Esse pensamento de Paulo Freire nos leva a pensar que os movimentos vivenciados ao longo do curso propiciaram aprendizagem aos sujeitos envolvidos no curso, sujeitos estes vistos nas palavras freirianas como “gente”, contribuiu ainda para a criação ou aprofundamento de laços de amizade e camaradagem entre caronas partilhadas, pizzas e cervejas, lanches, coletivos, desabafos, conquistas, enfim, diálogo que se estabelece com quem se tem afeto e amor. Descobrimos nesse processo que não éramos “ilha cercada de gente,” embora tivéssemos vivido divergências e convergências. Compreendemos que no ato educativo não estamos só como se fôssemos tijolos e aprendemos a ver o outro como nosso colega, amigo e irmão. Certamente, durante esses dois anos (2010-2012), trabalhamos arduamente e estudamos muito, mas entendemos que ensinar vai além dos conteúdos, e que no espaço do trabalho também se constroem momentos felizes.

E o último momento diz respeito a algumas considerações sobre o processo de acompanhamento da elaboração dos planos de trabalhos. Partimos do pressuposto que os Planos de Trabalho e os Projetos de Intervenção deveriam partir das demandas dos cursistas a fim de possibilitar a transformação na/da prática dos profissionais, uma vez que pensar um processo de formação continuada inspirado na abordagem teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítico (JESUS, 2005, 2007) contribui para processos de formação em contexto.

Percebemos que as propostas do curso estavam articuladas e seguiam certa coerência, pois ao compor o currículo do curso a partir das demandas dos cursistas, dialogar os assuntos voltados para formação de gestores, se configurou num importante momento para a construção e a elaboração das propostas dos planos de trabalho, pois alguns temas surgiram das aulas dialogadas (parte presencial). Daí a relevância de pensar na formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação-formação.

Vale ressaltar que os Planos de Trabalho tomaram duas direções diferentes, a primeira perspectiva era a construção do Plano de Trabalho e o Projeto de Intervenção separadamente, e o segundo aspecto diz respeito à construção do Plano de Trabalho e o Projeto de Intervenção como uma única proposta de trabalho. Portanto, o processo ia se dando de acordo com a compreensão que os cursistas tinham sobre as atividades e do entendimento dos coordenadores de cada grupo/região sobre as propostas. Acreditamos que essas diferenciações ocorriam também devido às particularidades políticas das regiões do estado capixaba.

Essas diferenças nas construções dos Planos de Trabalho demonstram a riqueza e a potência da pesquisa-ação, pois nossa aposta era a de que esses profissionais criassem movimentos de mudanças em seus municípios no que tange ao processo de políticas educacionais para a escolarização de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visto que os cursistas relataram durante o processo de acompanhamento da elaboração dos planos de trabalhos para as próprias mudanças de suas práticas que ocorreram em processo a partir das leituras, debates nas aulas presenciais e trocas de experiências proporcionadas no/pelo curso.

Tomamos as principais ações pensadas pelos gestores durante o processo de acompanhamento e elaboração das propostas para serem implementadas em 2012 nos seus municípios para nossa reflexão do terceiro momento. Essas ações dizem respeito ao atendimento educacional especializado e à formação continuada.

A primeira ação a ser discutida diz sobre o atendimento educacional especializado. Os gestores apontaram que as diferentes interpretações dos documentos oficiais é um dos dificultadores para o processo de implementação de políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, o gestor tem um papel ímpar de pensar, planejar e executar os serviços que vêm sendo prestados pelo setor de Educação Especial nos municípios capixabas: “Certamente constitui-se uma das mais importantes funções do gestor de educação especial instituir movimentos no município; esses movimentos

impulsionarão debates e conseqüentemente implicarão em avanços no processo de Educação Inclusiva” [...] (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Observamos que os serviços que os setores de Educação Especial vêm prestando aos alunos público-alvo da Educação Especial têm se reduzido ao de atendimento educacional especializado. Devemos lembrar que o atendimento educacional especializado não se reduz aos serviços prestados aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Esses movimentos nos possibilitava perguntar: “Como os gestores organizam ou vêm organizando os sistemas educacionais para realizar o atendimento educacional especializado no contraturno na escola comum”? “Eles sabem quantos alunos o município atende nesse espaço”? “Sabem quantos são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que o seu município tem”? “Sabem ainda em quais escolas existe este atendimento?”

No decorrer do curso, fomos percebendo que os municípios, a partir das aulas dialogadas e da elaboração dos planos de trabalhos, iam buscando criar movimentos no setor de Educação Especial.

Lá no meu município começamos agora o movimento de Educação Especial, estamos mapeando nas escolas os alunos da Educação Especial. Antes não tínhamos essas informações tão claras assim (CURSISTA EM FORMAÇÃO).

Assim, a partir das contribuições dos formandos e formadores, o currículo do curso ia ganhando materialidade, parafraseando o pensamento de Freire (1970), educador e educando por meio das próprias experiências (saberes e reflexões da/na prática) criavam dialogicamente um conhecimento do mundo. Rememorando novamente esse autor, podemos afirmar que a constituição desses movimentos só foi possível porque pudemos aprender que é possível “formar mutuamente”.

Acreditamos que as reflexões feitas no/com o curso de formação continuada tenham ampliado os olhares, atitudes e ações abrindo outras/novas possibilidades de atuação, como nos fala uma cursista: “Vejo que o cenário capixaba hoje está muito preocupado com a Educação Especial. Penso que é um momento ímpar, além das inquietações que ocorreram no estado estão chegando nos municípios, este curso mesmo está mexendo com as estruturas locais, é o meu caso. No meu município já se começou a pensar [2011] a Educação Especial como algo importante a ser discutido”.

Nesse movimento, podemos observar que o curso proporcionou reflexões a partir das leituras dos textos e debates com outros gestores e pesquisadores/formadores. Ressaltamos que, apesar da dificuldade de operacionalizar os serviços da Educação Especial, os gestores buscaram estudar, pesquisar, envolver os profissionais que atuavam no mesmo setor ou em outro órgão e buscaram (re) organizar setores de Educação Especial ou criar ou definir uma política pública para a educação, em particular para a modalidade de Educação Especial.

Percebemos que muitos vivenciaram um processo de reflexão sobre a prática e na prática. Acreditamos que o curso foi um importante disparador desses movimentos. Problematicar junto com os gestores públicos durante as aulas dialogadas e durante o acompanhamento da elaboração dos planos de trabalho imprimia possibilidades para mudar, transformar olhares, saberes, atitudes.

A formação continuada foi apontada pela maioria dos planos de trabalhos como ação a ser implementada em 2012 nos municípios capixabas. Percebemos que os municípios que têm o setor de Educação Especial buscavam desenvolver outras ações para além da formação continuada. Se por um lado a formação continuada se configura numa forma potente para pensar nos desafios frente à inclusão escolar, por outro não deve ser visto como solução de todas as demandas educacionais.

As trocas de experiências e os momentos de interação, entendido aqui por nós, não somente na carga horária presencial, mas também na parte não presencial do curso, visto que os coordenadores de cada grupo de estudo acompanhavam a elaboração dos planos de trabalho, possibilitando um diálogo entre teoria e prática. Tais movimentos permitiam nos avaliarmos e avaliar o curso no próprio processo.

A experiência vivenciada com o grupo formador sobre o processo de acompanhamento através das visitas da elaboração dos planos de trabalhos por cada subgrupo motivou aos pesquisadores compartilhar nas reuniões de planejamento/avaliação como estava sendo essa nova experiência. “Para quem acompanhou o processo pela via da orientação de grupo, também viveu uma experiência diferenciada” (MEMBRO DO GRUPO DE PESQUISA).

Desse modo, podemos falar que as visitas foram momentos importantes de interação entre os próprios cursistas e formadores, bem como importante espaço de produção de conhecimento em que a troca de experiências, tanto entre formadores-formadores, cursistas-cursistas e cursistas-formadores, propiciou a formação em contexto e também a autoformação.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de ressaltar alguns apontamentos para futuras pesquisas em relação a cursos formativos de gestores públicos de Educação Especial em âmbito de sistemas (estadual e municipal). Ressaltamos a pertinência de estudos aprofundados sobre: a) estudos que debatam especificamente as questões sobre currículo dos cursos formativos de gestores públicos de Educação Especial; b) pesquisas que discutam a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial em interface com a gestão educacional; c) investigar o acompanhamento dos projetos de implementação de ações nos setores de Educação Especial, bem como avaliar o processo o implementação considerando a relevância do cenário local, nacional e internacional; d) pesquisas que analisem os Planos de Trabalhos por região ou não; e)

estudo comparativo entre as regiões.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidade de construção de uma prática inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.
- ALMEIDA, M. L; BORGES, D. C. Ressignificando as práticas pedagógicas: Uma proposta de educação inclusiva. In: **IX Seminário de Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas**. Vitória: UFES, 2005.
- ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R.; MÜLLER, L. I. **As diferenças vão à escola: interatividade, individualização e a formação de professores**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, GT – Educação Especial, Caxambu, 24 a 28 de set. 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**, Educação, Porto Alegre. V.33, n.3, p.174-181, set-dez, 2010.
- BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.
- BEYER, H. O. da. Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BIANCHETTI, L. In/ **Exclusão no trabalho e na educação: Aspectos mitológicos, históricos e conceituais**/Lucídio Bianchetti, José Alberto Correia.- Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação escolar: processo construído coletivamente nas instituições escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica Nº11 de 7 de maio 2010**. Assunto: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2001.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política nacional e a formação de professores; generalistas e especialistas?** Ver Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: Ed. UNIMED, v. 3, n. 5, p.7-25, 1999.

CAETANO, A. M. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. de. **Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo**. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4065--Int.pdf>>. Acesso em 26 de Maio de 2011.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado

em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros. In: ANDRÉ, M. E. D. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CERQUEIRA, V. M. M. de. **Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre o colaborar, intermediar e co-mediador.** Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. S. (Org.). **Formação do educador.** São Paulo: Editora UNESP, 1996. p. 17-43.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Brasil). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <[ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe\\_eletronico/2009/iels.out.09/iels185/U\\_RS-CNE-CEB-4\\_021009.pdf](ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpseesp/bibliote/informe_eletronico/2009/iels.out.09/iels185/U_RS-CNE-CEB-4_021009.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. . **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de \_\_\_\_\_ jan. \_\_\_\_\_ 2001. \_\_\_\_\_ Disponível \_\_\_\_\_ em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como disparador para práticas educacionais inclusivas.** 2007. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

EFFGEN, A.P. S. **Educação Especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. Diretrizes da educação especial da educação básica e profissional na rede estadual de ensino. Versão preliminar, 2008.

ESTEBAN, A. P. S. **Avaliação no cotidiano escolar,** In: \_\_\_\_\_. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

ESTEBAN, M. T.; ZACCURE. (orgs.). **Professora pesquisadora – uma práxis em construção,** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 7-20, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão: Revista Educação Especial.** Brasília: v. 5, n. 2, p. 32-38, jul./dez. 2010.

FORTUNATO, S. A. de O. **Políticas de gestão da Educação no Ensino Fundamental e o Trabalho de Pedagogo nos NRES de Curitiba:** atuais tendências, novos desafios. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANCO, M. A. As. A. S.; LISITA, V. Action research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index (BEI),** Brotherton Library – University, p. 1-15, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIRARDI, S.A. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar.** 2005. 204f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

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

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

GONÇALVES, A. F. S. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo.** Mestrado (Mestrado em Educação). – Centro de Educação – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2003.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 4. ed. - Sao Paulo: Ática, 2003.

JESUS, D.M.; ARAGÃO, E. M. **O lugar da subjetividade em Educação Especial.** Caderno de Pesquisa do PPGE. Vitória: PPGE/UFES, n.1, dez, 1995.

\_\_\_\_\_. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores/pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 166-175.

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

\_\_\_\_\_. **Dialogando com as produções dos municípios e Superintendências Regionais de Educação**. Anais do Colóquio de Políticas Públicas em Educação Especial no Espírito Santo: dialogando com as produções da Superintendências Regionais de Educação e dos municípios (2). Vitória: UFES/PPGE, 2009. (CD-ROM)

\_\_\_\_\_. **Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas**. Relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: UFES/PPGE, 2009.

JESUS, D. M. **Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial** (Projeto de Pesquisa). Vitória: PPGE, 2011.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória, ES: EDUFES, 2005.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livros, 2005.

LEODORO, J.P. **Representações da Educação Especial: Uma análise de um Programa de Formação Continuada**. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6793--Res.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MANZINI, E. J. Que tipo de conhecimento as pesquisas de Pós-Graduação têm fornecido sobre inclusão? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO. M. A. S. C.; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão e práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. N. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, M. de F. A. **Avaliação de um Programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados**. Caxambu/MG, 2003. Caxambu/MG, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/morganafamartins.pdf>>. Acesso em 26 mai. 2011.

MARTINS I.de. O. R. **Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: um diálogo possível**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

MASETTO, M. T; MORAN, J. M; BEHERENS, M. P. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica num ambiente de EaD. In: ALMEIDA, F. J de (Coord.). **Projeto Nave: Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: [s.n.], 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo:Hucitec, Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.9-29.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, A. F. B. e SILVA. TM T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p.7-37.

MORIN, **O método**. Editora: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOYSÉS, L. M. M . Formação continuada de professores de alunos trabalhadores [relato de pesquisa] adaptações curriculares. Brasília:MEC/SEF/SEESP,1994.

MUTIM, A. L.B. **Gestão escolar participativa: Sonho e realidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Portugal: 2007. (Conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. 27 set. 2007).

NÓVOA, A. Profissão docente. (Entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo). Revista Educação, São Paulo, n.154, fev. 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em 10 de fevereiro 2012.

NUNES, C. S. C.; MONTEIRO, A. L. Profissionalização e cultura docente: limite de possibilidades da formação de professores. In: MERCADO, L. P. L.; CAVALCANTI, M. A. S. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e educação**. Maceió: Edufal, 2007. p. 21-35.

OLIVEIRA, D. A. **Das políticas de governo à política de Estado. Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 09 abril de 2012.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

PARIZZI, R.A.; REALI, A.M.R. Práticas pedagógicas do professor de educação especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M.G.N.; RAELI, A.M.M. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos-SP: EdUFCar, 2002. p.71-90.

PASSERINO, L. N **Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade a distancia na disciplina de inclusão necessidades educacionais especiais**. São Carlos, São Paulo: 2009.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 153-182.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S., (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 25-32.

PRADO. M. E. B. B; VALENTE, J. A. **Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica**. In: MORAES. M. C. Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002, p. 27-38. Disponível em <<http://www.nied.unicamp.br/OEA/pub/livro3/index.html>> Acesso em: 29

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: II Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2006, Domingos Martins/ES. II Seminário de Pesquisa em Educação Especial – trajetória de pesquisa: instituindo novas trilhas e diálogos na perspectiva da inclusão. Marília: ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2006.

SANTOS, T. F. A. M. dos. **O gestor escolar**; Um Estudo da Prática Administrativa a partir do Próprio Gestor das Escolas Médias Públicas de Belém-Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ. A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, T. F. A. M. dos. **O gestor escolar**: Um Estudo da Prática Administrativa a partir do Próprio Gestor das Escolas Médias Públicas de Belém-Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

VIGOTSKY, L. S. *Fundamentos de Defectología. Obras Completas*. Tomo V, Ed, Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba, 1995.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TARDIF, M.; LESSEARD. C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre o professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Org).

**Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### **Política de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial**

**Subgrupo/município/SRE:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS – GRUPO FOCAL**

1. Quais desafios/tensões encontrados na atuação dos gestores de Educação Especial em seu município?
2. Como têm enfrentado tais desafios/tensões (quais mecanismos têm mobilizado) na prática da gestão?
3. Quais conhecimentos, conteúdos e informações contribuiriam para a formação e atuação dos gestores de Educação Especial?
4. O que você indica para a configuração de um currículo de formação de gestores de Educação Especial?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Dados de identificação

**Título do Projeto:** Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial

**Pesquisador Responsável:** Denise Meyrelles de Jesus

**Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável:** Universidade Federal do Espírito Santo

**Telefones para contato:** (27) 4009-2549 (fax) / (27) 40009-2533/ (27) 99558308

**Nome do voluntário:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos **R.G.:** \_\_\_\_\_ **CPF:** \_\_\_\_\_

O Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: “Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”, de responsabilidade da professora Denise Meyrelles de Jesus.

*Resumo: Estudos recentes na área de Educação Especial tem se ocupado sobremaneira de três aspectos associados a inclusão escolar: práticas pedagógicas, formação de profissionais da educação e políticas educacionais. Essa também tem sido uma produção do grupo de pesquisa “Educação Especial: abordagens e tendências” da UFES.*

*Nossos estudos apontam para as fragilidades apresentadas pelos sistemas e dos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial nos municípios capixabas, situação que nos leva a pensar na necessidade/possibilidade de a Universidade Federal do Espírito Santo se articular para uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo em vista a formação continuada de Gestores de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.*

*Assim, este estudo se propõe a uma ação coletiva de meta-análise crítica da cartografia do estado por aqueles responsáveis pela gestão pública da modalidade de Educação Especial e simultaneamente criar possibilidade de adensar o diálogo teórico-prático, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica visando à formação desses gestores.*

Este estudo propõe a uma meta-análise crítica com aqueles responsáveis pela gestão pública da modalidade da Educação Especial nos municípios e SRE's. Simultaneamente, busca criar possibilidades de adensar o diálogo teórico-prático, pela via de uma pesquisa-ação-formação desses mesmos gestores, tendo em vista possibilitar, dentre outros, os seguintes objetivos:

- Realizar três encontros a fim de socializar com os profissionais da educação e em particular da Educação Especial a cartografia elaborada sobre as políticas de Educação Especial instituídas e em processo de instituição no estado do Espírito Santo (JESUS,2009), sistematizando e socializando o *corpus* de conhecimento que dispomos;
- Dialogar com o grupo de participantes sobre o que deve constituir o processo de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial, tendo em vista subsidiar o planejamento da pesquisa-ação-formação;
- Formar 90 (noventa) profissionais gestores de Educação Especial em um curso de 204 horas sendo as vagas equitativamente divididas entre o norte e o sul do estado, considerando Vitória como limite;
- Criar dispositivos disparadores de outras/novas ações políticas e de formação de gestores públicos da modalidade de Educação Especial;
- Problematizar a situação da área de política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no estado, ou seja, pela via da análise de nossos resultados de pesquisa, bem como aqueles realizados por pesquisadores de outros estados;

- Formar profissionais reflexivo-críticos em processo, que atuarão como: dinamizadores dos encontros, professores co-responsáveis pelas disciplinas (mestrandos e doutorandos) e professores de apoio de sub-grupos (bolsista de iniciação científica, recém graduados em Pedagogia e recém doutores vinculados ao grupo de pesquisa).

Esclarecemos que as eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, e outros assuntos relacionados com a pesquisa poderão ser tratados diretamente com a coordenadora da pesquisa. Esclarecemos também, que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízo à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos garantimos a confiabilidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_

R.G: \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

***Ou***

Eu, \_\_\_\_\_

R.G: \_\_\_\_\_ responsável legal por \_\_\_\_\_,

R.G: \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nome e assinatura do sujeito da pesquisa ou seu responsável por obter o consentimento**

\_\_\_\_\_

**Testemunha**

## APÊNDICE C



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

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A DIVULGAÇÃO DE DADOS E  
IMAGENS

Eu, \_\_\_\_\_, portador  
(a) do RG \_\_\_\_\_, e do CPF \_\_\_\_\_  
autorizo a utilização de imagens e dados recorrentes de narrativas, questionários, diário  
de campo e transcrições de áudio na publicação e divulgação da pesquisa **Políticas de  
Educação Especial no Espírito Santo: implicações para formação continuada de  
gestores públicos de Educação Especial**, denominado nesta pesquisa de “Curso de  
gestores públicos de Educação Especial” nos anos de 2010 e 2012, em artigos livros,  
congressos e similares de caráter científico.

Telefone:

Endereço:

E-mail:

Assinatura

Denise Meyrelles de Jesus  
(coordenadora da pesquisa)

## APÊNDICE D

### QUESTINÁRIO

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Educação

#### **“Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial”**

**Observação:** O preenchimento das informações abaixo contribuirá para melhor acompanhamento do curso de formação continuada para gestores públicos de Educação Especial.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1) Nome do município: \_\_\_\_\_

2) Formação: (    ) Ensino Médio

(    ) Magistério

(    ) Ensino superior. Qual? \_\_\_\_\_

(    ) Pós-Graduação

(    ) Outros \_\_\_\_\_

3) Seu município é sistema de ensino? (    ) Sim    (    ) Não

4) No curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial você representa:

a) (    ) Superintendência                      b) (    ) Município

5) Nessa superintendência ou nesse município você ocupa o cargo de gestor/coordenador de Educação Especial? Se sua resposta for negativa, marque a alternativa que mais se aproxima da sua atividade (**apenas uma alternativa**):

a) (    ) Sim    b) (    ) Não

c) (    ) Profissional que atua na Secretaria de Educação no setor de Educação Especial;

d) (    ) Profissional que atua na Secretaria de Educação em outro setor;

e) (    ) Profissional que atua na escola. Qual função: \_\_\_\_\_

f) (    ) Profissional que atua na instituição especializada. Qual: \_\_\_\_\_

g) (    ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

6) Quais observações você considera pertinente fazer sobre o curso de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial? Escreva suas percepções, considerando aspectos como organização, estrutura curricular, dinâmica pedagógica dos professores, aprendizagem, etc.

7) A partir das discussões feitas até o momento, quais mudanças você observa em sua prática como gestor de Educação Especial?

8) Considerando os conteúdos trabalhados no curso, surgiram novas expectativas para sua atuação profissional? Quais?

9) A organização sofreu algumas alterações a partir da primeira avaliação feita pelos cursistas. Como você avalia essa nova organização?

**Espaço abaixo para reflexões das questões problematizações 6,7 e 8**

## APÊNDICE E

### COMO FICOU A NOVA DIVISÃO DO ESTADO

Confira as novas microregiões administrativas



## APÊNDICE F

### CARTA CONVITE AOS CURSISTAS



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

**Aos Coordenadores de Educação Especial das Secretarias Municipais de Educação e SREs do Estado do Espírito Santo.**

Conforme acordado com os profissionais participantes do primeiro encontro para elaboração do currículo do **Curso de Formação para Gestores em Educação Especial**, daremos início ao processo de formação, conforme orientações abaixo.

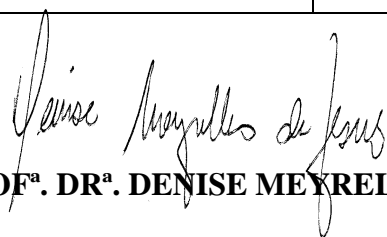
Lembramos que o curso será realizado por meio de encontros presenciais e a distância, com carga horária de 200 horas – 96 presenciais e 104 não presenciais, envolvendo 100 gestores de Educação Especial em atuação nas redes Estadual e Municipal de Ensino. Esses encontros presenciais serão realizados nas dependências do Centro de Educação – PPGE/UFES (Av. Fernando Ferrari, Campus de Goiabeiras – Vitória).

No encontro para elaboração do currículo, alguns municípios encaminharam mais de um profissional para a reunião, no entanto, cada município dispõe de **01 vaga** a ser preenchida pelo(a) **coordenador(a) da Educação Especial**. Sabemos, ainda, que alguns profissionais que participaram do primeiro encontro não atuam mais na coordenação do setor de Educação Especial; favor encaminhar para o setor para que outro profissional seja inscrito. Na inexistência desse profissional seria interessante o encaminhamento da pessoa que poderá coordenar futuramente esses trabalhos na rede de ensino.

Dessa forma, solicitamos que **até o dia 12/05/2011** seja confirmada, pelo e-mail [formgestufes@yahoo.com.br](mailto:formgestufes@yahoo.com.br), a indicação do nome do profissional que participará do curso. Esta solicitação é direcionada também para aqueles que já haviam confirmada a inscrição anteriormente. Caso o profissional não seja o mesmo que participou do encontro do grupo focal, favor preencher a ficha de inscrição e encaminhá-la até a data solicitada.

Aproveitamos para encaminhar o cronograma dos encontros presenciais.

<b>Mês</b>	<b>Dias</b>	<b>Local</b>
Maio	27 – 8 às 18h	Auditório do Centro de Educação
Junho	16 - 8 às 18h 17 – 8 às 18h	Turma 1 – Mini-auditório do PPGE
Julho	07 e 08 – 8 às 18h	A confirmar
Agosto	11 e 12 – 8 às 18h	A confirmar
Setembro	15 e 16 – 8 às 18h	A confirmar
Outubro	20 e 21 – 8 às 18h	A confirmar
Novembro	17 e 18 – 8 às 18h	A confirmar



**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DENISE MEYRELLES DE JESUS**

**Coordenadora do Projeto de Pesquisa**

**APÊNDICE G**  
**FICHA DE INSCRIÇÃO DO CURSO**



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

**Projeto de Pesquisa: Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: implicações para formação continuada de gestores públicos de Educação Especial**

**FICHA DE CONFIRMAÇÃO DA INSCRIÇÃO NO CURSO DE FORMAÇÃO**  
**PARA GESTORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**NOME:** \_\_\_\_\_

**ENDEREÇO PARA CONTATO:**

**RUA:** \_\_\_\_\_

**Nº:** \_\_\_\_\_ **COMPLEMENTO:** \_\_\_\_\_

**BAIRRO:** \_\_\_\_\_ **MUNICÍPIO:** \_\_\_\_\_

**ESTADO:** \_\_\_\_\_ **CEP:** \_\_\_\_\_

**TELEFONES:**

**Residencial:** \_\_\_\_\_

**Celular:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Secretaria de Educação/Educação Especial:** \_\_\_\_\_

**Formação Acadêmica:** \_\_\_\_\_

**Graduação:** \_\_\_\_\_

**Especialização Latu Sensu:** \_\_\_\_\_

**Mestrado** ( ) sim ( ) não **Área:** \_\_\_\_\_

**Doutorado:** ( ) sim ( ) não **Área:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na coordenação de Educação Especial:** \_\_\_\_\_

**Situação funcional no município:**

( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Comissionado

**Área:** \_\_\_\_\_

**Experiências na área da Educação Especial:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Participou da pesquisa realizada pela UFES que buscou identificar as políticas de Educação Especial instituídas no Espírito Santo, coordenada pela Prof<sup>ª</sup> Dra. Denise Meyrelles de Jesus: ( ) sim ( ) não

## APÊNDICE H

### FOTOS DO PRIMEIRO MOMENTO: GRUPO FOCAL





## APÊNDICE I

### CARTA DE BOAS-VINDAS

#### **Prezados Cursistas,**

É com imensa alegria que o grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, vinculado à linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo os recebe nesse processo de formação continuada.

O Curso de “Formação de Gestores de Educação Especial” é uma parceria que a UFES realiza com a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU – e tem por objetivo fomentar, entre os profissionais que coordenam a Educação Especial nos 78 municípios capixabas, aprofundamento teórico-prático em temáticas relevantes para a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, esse curso se realiza mediante o esforço coletivo de professores e alunos do Centro de Educação da UFES, da equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Estado da Educação e dos profissionais que coordenam os trabalhos de Educação Especial nos municípios do Estado do Espírito Santo que aceitaram o convite para participar do curso e colaboraram com a sistematização do currículo que direcionará todo o trabalho de formação.

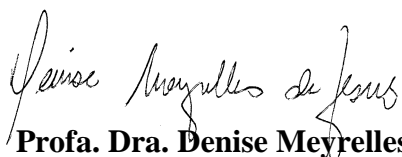
O Curso de “Formação de Gestores de Educação Especial” será realizado por meio de encontros presenciais e a distância, com carga horária de 200 horas – 102 presenciais e 98 não presenciais, envolvendo 100 gestores de Educação Especial em atuação nas redes Estadual e Municipal de Ensino, sendo os encontros presenciais realizados nas dependências do Centro de Educação da UFES. Para dinamizar esse processo contaremos com as contribuições teóricas de autores que vêm subsidiando as discussões da área da Educação Especial e de estudos de pesquisadores que se dedicam a pensar a escola como um espaço na qual a diferença humana não é significada como processos de desigualdade.

Nossa meta é fomentar espaços-tempos de reflexão, aprofundamento teórico-prático, troca de experiências e construção de novos possíveis entre os gestores de Educação Especial. Para tanto, o diálogo permeará todo o processo de formação, pois nosso intuito é constituir uma rede de colaboração entre esses profissionais para que novos direcionamentos sejam gestados visando à implementação de políticas públicas favorecedoras de acesso, permanência e ensino para os estudantes que trazem indicativos para a Educação Especial.

Esperamos que cada um participante, aproveite, ao máximo, todos os momentos desse processo de formação. Que dialoguem com seus pares, que busquem nos textos indicados para estudos, novas reflexões e que levem para cada município, desse Estado, várias inquietações, muitos questionamentos, plurais possibilidades de trabalho, fortes parcerias e que possam contagiar todos aqueles que de uma forma direta ou indireta estão imbricados com a escolarização desses alunos.

O sucesso desse curso dependerá de cada um de nós, portanto, mãos a obra. Um bom estudo para todos e que os frutos deste trabalho possam ser colhidos já no transcorrer dessa formação.

Um abraço carinhoso,



**Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus**

**Coordenadora do Projeto**



## APÊNDICE K

### FOTOS DO SEGUNDO MOMENTO: AS AULAS PRESENCIAIS



**APÊNDICE L****OFÍCIO****Ofício n° 1/2011**

Vitória, 02 de agosto de 2011

Ao/À Exmo/a Sr./Sra. Secretário(a) Municipal de Educação

Ao/À Ilmo/a Sr./Sra. Superintendente Regional de Educação

**Assunto: Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial**

Senhor(a) Secretário(a),

Tendo em vista a realização do Curso de Formação de Gestores Públicos de Educação Especial, em ato de colaboração entre a Universidade e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, gostaríamos de reiterar a importância da participação do gestor de Educação Especial de seu município/SRE.

Como é de seu conhecimento, o curso foi organizado com 204 horas (100 presenciais), sendo que os encontros presenciais acontecem mensalmente, com períodos de duração de 16 horas cada, sempre quintas e sextas-feiras.

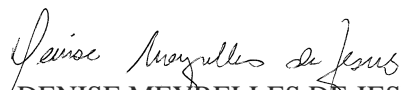
Os tempos não-presenciais são acompanhados por professores-pesquisadores da UFES, com participação direta de doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica. Até este momento já realizamos 3 (três) encontros presenciais (40 horas). A avaliação dos participantes tem sido muito positiva, quanto ao atendimento da proposta curricular às muitas demandas do cotidiano da Gestão Pública, bem como, das ações de gestão dos setores de educação especial na dinâmica com os espaços escolares.

A atividade final dos cursistas será a elaboração de um projeto de ação para o seu município/SRE.

Pelo exposto reiteramos a importância da participação do profissional de seu município/SRE e contamos com seu apoio para garantir a sua continuidade e participação no curso.

Certos de contarmos com seu apoio.

Atenciosamente,

  
DENISE MEYRELLES DE JESUS  
Coordenadora da Pesquisa

  
SÔNIA APARECIDA ALVARENGA VIEIRA  
Subgerente de Educação Especial





